

**Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern
an Schulen für Sprachbehinderte**

Stephan Baumgartner

1970

Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern
an Schulen für Sprachbehinderte

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von
Stephan Baumgartner
aus
München



1978



Referent: Professor Dr. Pirkko-Anni Kotten-Sederqvist

Korreferent: Professor Dr. Otto Speck

Tag der mündlichen Prüfung: 31. 7. 1978

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
THEORETISCHER TEIL	
1. VERHALTENSAUFFÄLLIGKEITEN BEI KINDERN	5
1.1. Zum Begriff "Verhaltensauffälligkeit"	6
1.2. Verhaltensauffälligkeit aus der Sicht des sozialwissenschaftlichen Modells	11
1.3. Empirische Klassifikation kindlicher Verhaltens- auffälligkeiten	15
1.4. Skalen zur Beurteilung kindlicher Verhaltens- auffälligkeiten	23
1.5. Brauchbarkeit des Lehrer- und Elternurteils	26
1.6. Zusammenfassung	32
2. ZUR PROBLEMATIK KINDLICHER SPRACHAUFFÄLLIGKEIT	35
2.1. Vorbemerkung	35
2.2. Definitionsversuche und Diskussion der Begriffe "Sprachstörung", "Sprachbehinderung", "Sprach- schädigung"	38
2.3. Relevanzdiskussion des Begriffs "Sprachauffälligkeit"	44
2.4. Funktionale Analyse von Sprachauffälligkeiten	48
2.5. Sprachauffälligkeit und soziale Schicht	51
2.6. Zusammenfassung	57
3. SPRACHAUFFÄLLIGKEIT UND SOZIALE INTERAKTION	59
3.1. Vorbemerkung	59
3.2. Das pragmatische Modell von Watzlawick, Beavin und Jackson	62
3.3. Ergebnisse empirischer Untersuchungen	68
3.4. Zusammenfassung	77
4. VERHALTENSMERKMALE UND PERSÖNLICHKEITSEIGENSCHAFTEN SPRACHAUFFÄLLIGER KINDER	79
4.1. Intuitive Erfahrungsurteile	79
4.2. Zum Stand der empirischen Forschung	82
4.3. Empirische Untersuchungen zum Sozialverhalten sprachauffälliger Kinder	85
4.4. Zusammenfassung	98
5. UNTERSUCHUNGSFRAGESTELLUNG	101

EMPIRISCHER TEIL

6.	ERHEBUNGSINSTRUMENTE	104
6.1.	Verfahren zur Erhebung soziobiographischer Daten	104
6.2.	Erhebung von Globalurteilen	106
6.3.	Elternfragebogen (Marburger Verhaltensliste)	107
6.4.	Lehrerfragebogen	108
6.5.	Erzieherfragebogen (HIP-Skala)	110
6.6.	Diskussion der gewählten Verfahren	111
7.	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG, AUSWERTUNG DER DATEN	114
7.1.	Untersuchungsablauf	114
7.2.	Datenanalyse	115
8.	STICHPROBE	117
8.1.	Probandenauswahl	117
8.2.	Alter, Geschlecht, Intelligenz	118
8.3.	Schichtzugehörigkeit	122
8.4.	Angaben zur Familie	125
8.5.	Verteilung der Sprachauffälligkeiten	126
8.6.	Konsequenzen für die Auswertung	131
9.	ELTERNFRAGEBOGEN (MARBURGER VERHALTENSLISTE: MVL): ERGEBNISSE UND INTERPRETATION	133
9.1.	Subskalen, Gesamtscore	133
9.2.	Vergleich der Stichprobe mit der Eichstichprobe	137
9.3.	Subskalen und Sprachauffälligkeit	139
9.4.	Gesamtscore und Probleme in der Familie	142
9.5.	Gesamtscore und Schichtzugehörigkeit	143
9.6.	Zusammenfassung	144
10.	LEHRERFRAGEBOGEN: ERGEBNISSE UND INTERPRETATION	145
10.1.	Faktorenanalyse	145
10.2.	Summenscores und Sprachauffälligkeit	149
10.3.	Summenscores und Geschlecht	152
10.4.	Validität des Lehrererglobalurteils	153
10.5.	Zusammenhang zwischen Lehrer- und Elternfragebogen	155
10.6.	Zusammenfassung	157
11.	ERZIEHERFRAGEBOGEN (HIP-SKALA): ERGEBNISSE UND INTERPRETATION	159
11.1.	Faktorenanalyse	159
11.2.	Summenscores und Sprachauffälligkeit	162
11.3.	Summenscores und Geschlecht der Kinder	166
11.4.	Validität des Erzieherglobalurteils	166
11.5.	Zusammenfassung	168

12.	GLOBALBEURTEILUNGEN: ERGEBNISSE UND INTERPRETATION	170
12.1.	Ausmaß der Verhaltensauffälligkeit und Therapiebedürftigkeit	170
12.2.	Ergebnisse über das Sozialverhalten sprachunauffälliger Schüler	173
12.3.	Globalurteil und Schichtzugehörigkeit	176
12.4.	Globalurteil und Probleme in der Familie	177
12.5.	Globalurteil und Sprachauffälligkeit	179
12.6.	Zusammenfassung	186
13.	ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN SPRACHAUFFÄLLIGKEIT, SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT UND FAMILIÄRE PROBLEME	188
13.1.	Sprachauffälligkeit und Schichtzugehörigkeit	188
13.2.	Sprachauffälligkeit und Probleme in der Familie	192
14.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	196
	LITERATURVERZEICHNIS	202
	ANHANG	221

EINLEITUNG

Die Durchsicht der einschlägigen Literatur vermittelt den Eindruck, daß es der Sprachbehindertenpädagogik bis heute nicht hinreichend gelungen ist, gesicherte Beschreibungen und Erklärungen der sprachlichen und nicht-sprachlichen Merkmalsbereiche ihres theoretischen und praktischen Bezuges, das sprachauffällige Individuum, zu machen (vergl. Scholz 1974, S. 45 f.). Ein Grund dafür liegt in der Vormachtstellung der phänomenologisch-medizinischen Sichtweise, von der diese Wissenschaftsdisziplin bis in die jüngste Zeit hinein beherrscht wurde. Daraus resultiert, daß sich das dominierende Augenmerk der Forschung auf die physiologisch-biologisch-organischen Ursachen einer Sprachauffälligkeit gerichtet hat. Gleichzeitig wurde aber versäumt, in entsprechendem Maße die von der Lern- und Verhaltenspsychologie gewonnenen Theorien über die Entwicklung unauffälligen wie auch auffälligen Sprachverhaltens (z.B. Kegel 1974, Kap. IV) zu gewichten. Das Interesse der Medizin an der Suche nach den somatogenen Faktoren einer "Sprachkrankheit" oder "Sprachschädigung", hat auch verhindert, den Blick auf die Bedeutung der sozialen Interaktion für die Genese einer Sprachauffälligkeit sowie auf die Konsequenzen, die ihr seitens der Umwelt folgen, zu richten.

Neben der beherrschenden phänomenologisch-medizinischen Sichtweise führte andererseits der, bezüglich solcher Disziplinen wie Soziologie, Linguistik oder Psychologie "vorwissenschaftliche Kenntnisstand" (Ihssen 1977, S. 165), mit dem in der Sprachbehindertenpädagogik allgemein geforscht wurde, zu wenig zuverlässigen Aussagen über ihren Gegenstandsbereich. Das betrifft vor allem die Linguistik, aus deren Wissen über die phonologischen, lexikalischen und grammatikalischen Merkmale unauffälligen Sprachverhaltens der Transfer auf das auffällige weitgehend ausgeblieben ist. Es betrifft aber auch die Erkenntnisse moderner Psychologie über die Bedingung und Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens und die ausreichende Anwendung der von ihr entwickelten Diagnose- und Therapieansätze. Anstatt sich des Wissens heutiger empirischer Methoden zu bedienen, vertraut man in der Sprachbehin-

dertenpädagogik vielerorts auf intuitive Erfahrungsurteile oder Übernimmt ungeprüft die ihrer Altväter (z.B. Liebmann 1924, Gutzmann 1924, Fröschels 1925). Solche Urteile, beispielsweise über das Sozialverhalten sprachauffälliger Individuen, enthalten einen hohen Anteil an Fehlentscheidungen, ungeprüften Annahmen, groben, bis hin zur Diskriminierung reichenden Etikettierungen. Sie haben stark den Charakter von Kasuistik und Alltagsbeobachtung und sollten am Anfang systematischer Untersuchungen stehen und nicht bereits deren Ende bedeuten.

Ein weiterer Grund, der Nachteile für die Forschung innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik brachte, liegt in der häufig feststellbaren Widersprüchlichkeit ihrer Terminologie, aus der generell noch kein befriedigender Weg führt. Begriffe wie "Sprachkrankheit, -behinderung, -störung, -defekt, -schädigung" und die Synonyma, die sich auf die davon betroffene Population beziehen (z.B. der "Sprachbehinderte, Sprachgestörte") überschneiden sich teilweise. Andererseits versucht man mit unklaren, wenig operationalisierten Kriterien die Begriffe und ihren Bedeutungsbereich voneinander zu trennen. Es erscheint problematisch, ob auf dieser Basis die Sprachbehindertenpädagogik, die heute konsequenterweise versucht, die medizinische Sichtweise durch eine pädagogisch-psychologische zu ersetzen, erfolgreich sein kann, eine Überzeugende, wissenschaftlichen Ansprüchen genügende pädagogische Theorie und Praxis zu entwickeln.

Vor dem soeben skizzierten Hintergrund ist die Vorstellung gewachsen, in einer größeren empirischen Felduntersuchung einen Aspekt des Gegenstandes der Sprachbehindertenpädagogik, das Sozialverhalten sprachauffälliger Individuen, differenzierter zu untersuchen. Hauptziel der Studie soll sein, empirisch eine Antwort auf die Frage nach der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten in einer repräsentativen Stichprobe jener Population von Schülern zu finden, die in den Klassen eins bis vier und in den schulvorbereitenden Einrichtungen der Sprachbehindertenschulen in Bayern unterrichtet werden. Darüberhinaus soll deren Abhängigkeit von Art und Schweregrad der Sprachauffälligkeit überprüft werden.

In diesem Problemkreis wird zunächst mit Hilfe der vorliegenden Literatur eine Grundlage für die eigene Untersuchung erarbeitet. Sie umfaßt einmal die Darstellung von Forschungsergebnissen zum Thema "Sozialverhalten sprachauffälliger Schüler" und "Sprachauffälligkeit und soziale Interaktion". Da dieses, in geringerem Maße, bisher nur bei Knura (1974) erfolgte, sollen, mit einem ausreichend hohen Anspruch auf Vollständigkeit, empirische Untersuchungen aus dem deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum referiert werden, um auch zukünftigen Studien die entsprechende Vorarbeit zu erleichtern.

Die Thematik "Verhaltensauffälligkeit" wurde in der Sprachbehindertenpädagogik noch nicht umfassend abgehandelt. Auch im Sinne interdisziplinärer Forschung ist es meine Absicht, neben der begrifflichen Klärung, Fragen der Klassifikation und Diagnostik auffälligen Verhaltens zu erörtern, soweit sie in Bezug zur eigenen Untersuchung stehen.

Aus der oben geführten Kritik an der Widersprüchlichkeit der Terminologie heraus, ist ein weiteres Anliegen der Arbeit, die Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen der Sprachbehindertenpädagogik und der Hinweis auf die Notwendigkeit ihrer kritischen Reflexion. Dem Aufruf von Orthmann (1971, S. 35) nach einer "nomenklatorischen Flurbereinigung" wird insoweit nachgekommen, als ein Vorschlag für die Definition des Begriffs "Sprachauffälligkeit" erfolgt. Damit wäre eine Basis zu schaffen, von der aus unter Umständen eine hinreichende Erklärung und Beschreibung jedes auffälligen Sprachverhaltens möglich sein und vor allem der Komplexität des Sachverhaltes gerecht werden könnte. Neben den bislang immer wieder rational aus der Sprachauffälligkeit deduzierten Kommunikationsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Keller 1973; Braun 1975 a; Orthmann 1975), schafft unter anderem die Klarstellung des Begriffs "Sprachauffälligkeit" die theoretische Voraussetzung, von der Annahmen über das Sozialverhalten sprachauffälliger Individuen abgeleitet werden können.

Eine so umfangreiche Untersuchung kann nur durch die Unterstützung vieler Mitarbeiter zustande kommen. Namentlich danke ich Herrn Dr. Christian Kicpera vom Max-Planck-Institut für Psychiatrie, München, und Herrn Professor Dr. Theodor Ehlers, Universität Marburg dafür, daß sie mir großzügig den bisher nicht veröffentlichten Lehrer- beziehungsweise Elternfragebogen (MVL) zur Verfügung stellten. Ferner danke ich Herrn Diplom-Psychologen Fritz Marte und Frau Diplom-Psychologin Ute Hüffner vom Institut für Frühpädagogik, München, für die Bereitstellung des ebenfalls noch nicht veröffentlichten Erzieherfragebogens (HIP-Skala).

Den beteiligten Schulleitern, Lehrern, Erziehern und Eltern spreche ich meinen Dank für ihr geduldiges und verständnisvolles Entgegenkommen und ihre bereitwillige Mitarbeit aus.

Mein besonderer Dank gilt Frau Professor Dr. Pirkko-Anni Kotten-Sederqvist, Universität München, unter deren Betreuung die Dissertation entstanden ist und die die Untersuchung freundlichst unterstützte.

THEORETISCHER TEIL

1. VERHALTENSAUFFÄLLIGKEITEN BEI KINDERN

In den beiden letzten Jahrzehnten wurden die Erziehungswissenschaften, hier vor allem die Sonderpädagogik, in zunehmendem Maße von lerntheoretischen Modellen beeinflusst. In der Auseinandersetzung mit diesen Modellen hat sich die Verhaltensmodifikation zu einer für die Behandlung von Verhaltensauffälligkeiten wirksamen Technik entwickelt, die auch der Lehrer erfolgreich einzusetzen vermag. Die Verhaltensmodifikation stellt ein System von Methoden zur Veränderung von Verhalten und seiner Vorhersage dar. Dabei ergibt sich die Frage, welche Voraussetzungen für ein Verhalten gegeben sein müssen, wie es zu beschreiben oder zu erklären ist, damit es nach lerntheoretischen Prinzipien modifiziert werden kann. "Kinder und Jugendliche mit einem aus der Erwartungsnorm fallenden Verhalten bezeichnet man u.a. mehr subjektiv als Erziehungsschwierige oder Schwererziehbare, mehr objektiv als Verhaltensgestörte." (Schumacher 1974, S. 9). Schumacher spricht ein Merkmal an, "die Erwartungsnorm", von der aus Verhalten als auffällig beurteilt wird. Erst die Verletzung von durch Gruppen oder Instanzen formulierten Regeln, oder das Überschreiten von Normen, macht Verhalten "auffällig" und rechtfertigt seine Modifikation. Weiter wird die Bedeutung von interaktionalen, situationsabhängigen Prozessen hervorzuheben sein, in deren Verlauf ein als auffällig beurteiltes Verhalten erlernt wurde. Da jedes Ereignis im sozialen Kontext Reiz, Reaktion und Verstärkung ist (Watzlawick, Beavin und Jackson, 1969, S. 57), würde eine individuumzentrierte Analyse menschlichen Verhaltens den gesellschaftlichen und sozialpsychologischen Kontext, innerhalb dessen es sich entwickelt und aufrechterhalten wird, vernachlässigen.

Im Hinblick auf die eigene empirische Untersuchung erfolgt in den nächsten Kapiteln die theoretische Fundierung des Themas "Kindliche Verhaltensauffälligkeiten" mit seiner begrifflichen Klärung und Charakterisierung aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Ferner schließt sich die Erörterung einer empirischen Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten an, sowie eine kritische Auseinandersetzung mit dem Problem deren Beurteilung durch Lehrer und Eltern.

1.1. Zum Begriff "Verhaltensauffälligkeit"

Der Begriff "Verhaltensauffälligkeit" findet neben den Synonymen "Verhaltensstörung" und "Verhaltensabweichung"¹ immer häufiger Verwendung in der sonderpädagogischen Literatur (Bärsch 1968; Müller 1970; Kluge 1974; Bleidick 1972; Shepherd, Oppenheim und Mitchell 1973; Schumacher 1974; Bittner, Ertle und Schmidt 1974; Thalmann 1974). Der Begriff erfuhr seine beschreibende Definition ursprünglich in der Psychiatrie (Havers 1977, S. 14) und wird heute vor allem in den beiden Zweigen der klinischen Psychologie, der mehr auf Kliniken beschränkten Verhaltenstherapie (Selg, 1977, S. 123), sowie in der Verhaltensmodifikation, der kontrollierten lernpsychologischen Beeinflussung in der natürlichen Umwelt, durchweg verwendet.²

Mit der Herausstellung des Begriffes "Verhaltensauffälligkeit" strebt die Sonderpädagogik nach Anschluß an die außerpädagogische, speziell psychiatrische und psychologische Terminologie und versucht gleichzeitig, mit der relativen Wertfreiheit dieses Begriffes zu einer mehrdimensionalen Betrachtung des Phänomens zu kommen. Die begriffliche Klarstellung impliziert den als notwendig erachteten lerntheoretischen Ansatz des Erklärens, Beschreibens und Modifizierens menschlichen Verhaltens (Schumacher 1974, S. 18 ff). Damit öffnet sich mehr als bisher ein für pädagogische Interventionen erfolgsversprechender Weg, der den vorsichtigen Optimismus eines modifizierten Behaviorismus breiteren Raum gibt, wonach auffälliges Verhalten als erlernt und nach bekannten lerntheoretisch fundierten Gesetzmäßigkeiten auch erfolgreich wieder verlernt werden kann.

1) Zur synonymen Verwendung der Begriffe, siehe Havers (1977, S.14 ff). In der anglo-amerikanischen Fachliteratur trifft man entsprechend die Begriffe "behaviour disorders" (Hewett 1968; Robins 1972) "behaviour problems" (Thomas et al., 1968; Becker et al., 1967) und "behaviorally deviant" (Wahler 1975; Johnson et al. 1973; Loveas und Buchner 1974) an.

2) Zur Verwendung des Begriffes in der Literatur zur Verhaltenstherapie- und modifikation, siehe Belschner et al.(1973), Kuhlen (1974), Blöschl (1974), Halder (1975), Blackham und Silberman (1975).

Der modifizierte Behaviorismus schließt intrapsychische Prozesse (Gedanken, Gefühle, Kognition u.a.), Organismusvariablen und die Bedeutungen vergangener Ereignisse in die Theorie und Praxis ein (vergl. Kraiker 1974; Schraml und Baumann 1974).

Havers (1977, S. 17) definiert Verhaltensstörung als Übertreten einer Verhaltensregel, das "vom Handelnden selbst oder von jemandem, der sich ihm gegenüber in einer Machtposition befindet, als störend und unangemessen beurteilt wird."¹ Damit erweitert Havers unter Einschluß des Individuums als möglichen Beurteiler eines auffälligen Verhaltens eine Definition von Eisert und Barkey, die Verhalten dann als auffällig erachten, "wenn es von wichtigen Personen in der Umgebung, die Verstärker kontrollieren, für unangemessen erachtet wird." (1975, S. 106)²

In Abhängigkeit von Individuen oder Gruppen, die über "Macht" verfügen, beziehungsweise über die Möglichkeit, Verstärker³ und ihre Vergabe zu kontrollieren, werden von diesen bestimmte, nicht alle Verhaltensweisen als "störend", "unangenehm" oder "unangemessen" beurteilt. Solche Verhaltensweisen können nach Graefe (1956; vergl. auch die ähnlichen Symptomkataloge bei Thalmann 1974 und bei Shepherd, Oppenheim und Mitchell 1973) unter anderem sein: Einnässen und Einkoten, Eßstörungen, Tics, Sprachstörungen ("Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre"); Daumenlutschen, exzessive Masturbation ("abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersphäre"); allgemeine Ängstlichkeit, Ängstlichkeit in bestimmten Situationen ("Störungen der Ichgefühle und Grundstimmung"); Trotz, Übertriebene Eifersucht, Sprachstörungen, Schulschwänzen, Streitsucht, Clownerien ("Soziale Störungen"); Spielstörungen, Faulheit, Überfluß, Pedanterie ("Störungen im Tätigkeits- und Leistungsbereich").

1) Regelübertretung steht nach Havers synonym für "Verhaltensweise die gegen eine Verhaltensregel verstößt." (S. 16), und als unangemessen definiert Havers solche Regelübertretungen, die nicht in ursprünglichem Zusammenhang mit verminderter Intelligenzleistung und organischen Ursachen stehen.

2) Diese Definition ist fast identisch mit der ursprünglicheren von Ullmann und Krasner (1965, S. 20): "Unangepaßtes Verhalten (maladaptive behaviour) ist ein Verhalten, das von denjenigen wichtigen Personen im Leben eines einzelnen, die Verstärker kontrollieren, als unangemessen betrachtet wird."

3) Ein Verstärker ist ein angenehmer oder unangenehmer Stimulus, der auf ein Verhalten folgt und dessen künftige Auftretenswahrscheinlichkeit in ähnlichen Situationen erhöht oder erniedrigt (Kuhlen 1974, S. 23 - 26).

Die beiden oben genannten Definitionen bringen zum Ausdruck, daß eine Verhaltensauffälligkeit von der Beurteilung anderer abhängig ist, in die bestehende gesellschaftliche Normen eingehen. Für ein und das selbe Verhalten ergibt sich je nach sozialem Kontext, innerhalb dessen es definiert wird, die Möglichkeit, als auffällig wie auch als unauffällig eingeschätzt zu werden. Auffälliges Verhalten ist in die Interaktion dreier Variablen zu setzen: Das Verhalten selbst, sein soziales Bezugssystem und der Beobachter, der Macht ausübt; denn "no specific behaviour is abnormal in itself" (Ullmann und Krasner 1969, S. 21). Eine völlig wertneutrale Definition auffälligen Verhaltens ist demnach auszuschließen. Auffälliges Verhalten kann nicht als etwas "Gegebenes" diagnostiziert werden. Es entsteht vielmehr, indem man mit gewissen Attributen wie "krank", "auffällig" oder "störend" Verhalten etikettiert. Verhaltensauffälligkeit bedarf der näheren Bestimmung des sozialen Kontextes, der Interaktion von Beteiligten, der subjektiven Toleranzschwelle der am Beurteilungsprozeß Teilhabenden, die unterschiedlich wahrnehmen, einschätzen und definieren. Dreitzel (1972, S. 70 ff) läßt zum Beispiel als einziges Kriterium für die Einschätzung der Auffälligkeit von Schülern die mittelschichtorientierte Verhaltenskonformität der Lehrer gelten (vergl. auch Belschner, Hoffmann, Schott und Schulze 1973, S. 51).

Unter Ausschluß statistischer Normen mit Durchschnitt, Extremen und willkürlich gezogenen Grenzen, die auffälliges von unauffälligem Verhalten trennen, läßt Havers (1977) eine Abkehr von der extremeren Richtung Schuhmachers (1974, S. 25) erkennen, der als verhaltensgestört den Schüler bezeichnet, "dessen Gesamtverhalten - unter Berücksichtigung einer gewissen Variationsbreite - von dem des durchschnittlichen Schülers in habitueller Form abweicht." Der Versuch Schuhmachers, die für Testverfahren notwendigen Gütekriterien wie Reliabilität, Objektivität und Validität (vergl. Lienert 1967) auf den Begriff der "Verhaltensstörung" zu übertragen, muß kritisch hinterfragt werden, da weder vom Statistischen noch vom Klinischen her eine Normalität definierbar erscheint. Jede Normdiskussion baut gleichsam auf Fließsand auf (Selg 1977, S. 126) und "...quantitatives Vorkommen [sagt] nichts über die gesellschaftliche Einschätzung eines Handelnden aus; die subjektiven Einstellungen aber, die der Beurteilung des Verhaltens anderer zugrunde liegen, sind selbst Bestandteile der sozialen Beziehungen ..." (Dreitzel 1972, S. 61) ¹.

Havers Definition von "gestörtem" Verhalten hingegen berücksichtigt die jeweiligen, nicht objektivierbaren Normsetzungen und Rollendefinitionen im Prozeß der Beurteilung. Andere Autoren (z.B. Thalmann 1974) verstehen Verhaltensauffälligkeiten eher als psychiatrische Erkrankungen und propagieren damit einen angemessenen Zustand psychischer Gesundheit, für den es keineswegs zuverlässige Kriterien gibt (Beleschner et al., 1973). Psychische Erkrankung schlägt sich in Symptomen nieder, äußerlich sichtbare Anzeichen eines zugrundeliegenden pathologischen Zustandes (Kuhlen 1974, S. 204). Der Zugang zum auffälligen Verhalten kann aber unter Berücksichtigung lerntheoretischer Erkenntnisse nicht der gleiche sein, wie der zu einer eindeutig diagnostizierten organischen Erkrankung. "The disruptive or unusual behaviour with children generally display in most classrooms are the result of a learning process and are not the symptoms of a underlying disease in a medical sense" (O'Leary und O'Leary 1972, S. 21).

Der prozeßhafte Vorgang des Erlernens auffälligen Verhaltens, dessen Entwicklung und Aufrechterhaltung, der sich grundsätzlich nicht von dem des unauffälligen Verhaltens unterscheidet (Ullmann und Krasner 1965), schließt Auffälligkeiten, die Symptome einer Krankheit sind (z.B. Nässeln als Folge einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte oder Stottern als Folge einer Hirnschädigung) aus dem Kreis der Verhaltensauffälligkeiten aus, ebenso Verhalten, das eindeutig und unmittelbar auf niedrige Intelligenzleistungen zurückzuführen ist (Havers 1977, S. 18). Dagegen teile ich Havers' Auffassung nicht, psychosomatische Auffälligkeiten wie Ulcus, Asthma, nervöse Kopfschmerzen, Bluthochdruck, Enuresis u.a. generell als "Krankheiten" zu klassifizieren und folge damit den Darstellungen anderer Autoren, die eine Betonung des erlernten Anteils psychosomatischer Auffälligkeiten befürworten (z.B. Davison und Neale 1974, S. 151 - 171; Birbaumer 1973; Quay und Werry 1972, Kap. 4).

1) Eine ausführliche Kritik an Schumachers Definition, speziell daran, daß "die gesellschaftswissenschaftlichen Ansätze [...] soweit überhaupt gesehen, auf marginale Bedeutung reduziert" sind, führt Jantzen (1974, S. 60).

Ebenso gewichte ich auch für die sogenannten kindlichen Psychosen, speziell den frühkindlichen Autismus die nicht stringent nachgewiesenen organischen Ursachen weniger und stärker dafür lerntheoretisch operierende Erklärungsversuche (Forster 1961; Rutter 1968; Davison und Neale 1974; Quay und Werry 1972).

Unter Berücksichtigung der bereits erwähnten sozial bedingten, von der Lernbiographie des Einzelnen abhängigen Beurteilungsnormen für auffälliges Verhalten, wäre in diesem Rahmen seine nähere Bestimmung durch weitere Kriterien gegeben (vergl. auch Havers 1977, S. 23-26):

- Die Gewichtung der einzelnen Auffälligkeit: zum Beispiel stören Lehrer Aktivitäten der Schüler, die den Unterrichtsablauf beeinträchtigen, etwa Herumlaufen oder Schwätzen, wesentlich stärker als solche, die Inaktivität kennzeichnen, wie Nichtstun, ängstliches Verhalten oder Schweigen (Bergmann et al., 1976).
- Die Angemessenheit des Verhaltens erfährt ihre Beurteilung aus der auf einen bestimmten Stimulus erfolgenden Reaktion. Das Verhalten eines Kindes, das auf einen besonders angestaufösenden Reiz hin einmal das Symptom des Stotterns zeigt, ist nicht mit dem eines solchen zu vergleichen, dessen Stotterreaktion häufig auf viele Reize generalisiert ist.
- Häufigkeit, Intensität, Anzahl:¹ je größer die Anzahl der Verhaltensauffälligkeit, je häufiger diese pro Zeiteinheit auftreten oder je stärker die Intensität² eingeschätzt wird, umso eher ist die Auffälligkeit eines Verhaltens anzunehmen.

1) Florin und Tunner (1970, S. 7) geben mit ihrer Definition einer "Verhaltensauffälligkeit" Hinweise auf diese Kriterien, wenn sie definieren, daß eine Verhaltensauffälligkeit dann vorliegt, wenn das Kind "wichtige altersgewöÖe Verhaltensweisen gar nicht oder nur selten zeigt...."

2) Beispiele für die Häufigkeit (frequency), Intensität (intensity) und Anzahl (rate) auffälliger Verhaltensweisen geben O'Leary und O'Leary (1972, S. 18).

Das subjektive Moment der Beurteilung zeichnet sich auch hier ab: "Obwohl die Intensität als Kennwert einzelner Verhaltensstörungen in empirischen Untersuchungen häufig verwendet wird, ist diese Variable zur Kennzeichnung des erziehungsgeschwierigen Schülers meist noch weniger genau als die Angabe der Häufigkeit von Verhaltensstörungen" (Havers 1977, S. 24).

Das von einem Kind gezeigte Verhalten muß nicht notwendig nach diesen Kriterien auffällig sein. Es ist einzuschließen, daß das eigentliche "Problem" bei der Person liegt, die die Einschätzung dieser Kriterien vornimmt (Blackham und Silberman 1975, S. 19).

Es wurde bisher versucht, die Unmöglichkeit einer idealtypischen Objektivierung auffälligen Verhaltens herauszustellen. Individuum-zentrierte Bedingungsansätze, die auffälliges Verhalten als Gegebenheit von Individuen erklären und folglich dieses alleine als Gegenstand der Diagnose und Therapie sehen, sollten vor dem Hintergrund der Bedeutungszuschreibung der definierenden Personen und Instanzen relativiert werden. Bei der Beurteilung eines auffälligen Verhaltens muß man sich vergegenwärtigen, daß man keine "objektive" Diagnose anstrebt, die den gesellschaftlichen und sozialpsychologischen Kontext außeracht läßt. Um die Sichtweite zu verdeutlichen, unter der auffälliges Verhalten grundsätzlich diagnostiziert werden sollte, erfolgt im nächsten Kapitel die kurze Darstellung eines sozialwissenschaftlich orientierten, für die Verhaltenstherapie kennzeichnendes Behandlungsmodell. Es ist ausführlich bei Belschner (1973) beschrieben.

1.2. Verhaltensauffälligkeit aus der Sicht des sozialwissenschaftlichen Modells

Das sozialwissenschaftliche Modell geht von der Annahme aus, daß auffälliges Verhalten nach den gleichen Regeln erlernt wird wie unauffälliges: "Maladaptive behaviours are learned behaviours, and the development and maintenance of a maladaptive behaviour is no different from the development and maintenance of any other behaviour." (Ullmann und Kraener, 1965, S. 20). Somit besteht kein qualitativer

Unterschied zwischen auffälligem und unauffälligem Verhalten, vielmehr ist ein Kontinuum anzunehmen, nicht eine künstliche Dichotomisierung. Aus dieser Sicht ist folglich nach dem Prozeß zu fragen, in dessen Verlauf ein Verhalten als auffällig oder unauffällig identifiziert wird. Dieser Prozeß bestimmt sich wesentlich durch die eigenen Erwartungen und jener der sozialen Umwelt, die an das Verhalten einer bestimmten Person in einer bestimmten Situation gerichtet sind. Die Person ist danach nicht, wie das traditionelle, vornehmlich von psychoanalytischen Auffassungen getragene Krankheitsmodell¹ impliziert, Träger von "disease entities" (Ullmann und Kraener 1965, S. 20), also Krankheiten oder irgendwelche in der Person ablaufender abnormer Prozesse, sondern die Auffälligkeit dieses Individuums wird erst durch die auf sie von anderen Individuen bezogenen Normen und Regeln konstituiert.

Das Krankheitsmodell, entwickelt an körperlichen Vorgängen, ist charakterisiert durch einen pathologischen Körperzustand, der sich in einem oder mehreren Symptomen äußert, einen diagnostizierbaren Krankheitserreger aufweist und der, wenn einmal diagnostiziert, durch eine bestimmte Therapie gehemmt oder beseitigt werden kann. Diese für körperliche Vorgänge zutreffenden Charakteristika wurden auf den Verhaltensaspekt übertragen. Auffälliges Verhalten kann demnach nicht direkt behandelt werden, weil es eine innerpsychische Ursache hat und die Veränderung des sichtbaren Verhaltens hat wenig Bedeutung, wenn man sich nicht mit dem "wirklichen" Problem befaßt hat (Keupp 1972, S. 25). Gleichzeitig geht der soziale Bezugsrahmen, den das sozialwissenschaftliche Modell hervorhebt, verloren. Das Verhalten des Individuums wird außerhalb des sozialen Kontext gestellt, die Interaktion mit anderen negiert, die Bedeutung der in der Situation vorhandenen auslösenden und steuernden Reize und Konsequenzen vernachlässigt. Der Akzent liegt auf dem isolierten

1) Eine ausführliche Kritik des Krankheitsmodelles in der traditionellen Psychopathologie findet sich bei Keupp (1972, S. 63-108).

Individuum, das "krank" wird, dessen Symptome nicht in Zusammenhang mit Faktoren der Sozialisation stehen (Belschner 1973, S.39). Zusammenfassend kennzeichnet sich das medizinische Krankheitsmodell durch die Klassifizierung des durch unbekannte Variablen im Individuum entstehenden auffälligen Verhalten als psychische Störung. Dabei gehen die Vertreter dieses Modells von der Annahme einer Isomorphie psychischer und somatischer Störungen aus (Belschner 1973, S. 44).

Dem stellt das sozialwissenschaftliche Modell die Kontinuitätsannahme gegenüber. Auffälliges und unauffälliges Verhalten ist weder qualitativ noch quantitativ eindeutig voneinander zu differenzieren, es gibt fließende Übergänge. Je nach sozialer Bewertung und den herrschenden Normen lassen sich unterschiedliche Grenzen zwischen auffälligem und unauffälligem, gestörtem oder ungestörtem Verhalten ansetzen (Jacobi und Bastine 1977, S. 120 ff.). Damit wird dem medizinischen Krankheitsmodell weiter die Abhängigkeit jeglichen Verhaltens vom sozialen Kontext entgegengestellt. Verhalten kann nur durch Berücksichtigung der Situation, in der es auftritt, erklärt und interpretiert werden. Hier ist zu beschreiben, unter welchen Umständen das Attribut "auffällig/unauffällig" einem Individuum von anderen, die zu benennen sind, zugeordnet wird. Auffälliges Verhalten ist kein Symptom einer darunterliegenden "Neurose" oder "Psychose" (Hoffmann und Frese, 1975, S. 13)¹.

Eine weitere Annahme des sozialwissenschaftlichen Modells, die Multikausalität, führen Jacobi und Bastine (1977, S. 124 f) auf. Neben den psychischen und sozialen Entstehungsbedingungen betont diese Annahme auch die körperlichen. Damit kommen als Ursache für die Entstehung auffälligen Verhaltens immer mehrere Faktoren in Frage.

1) Phillips (1967, S. 153) führt dazu weiter aus: "It is not necessary to look for "first causes" or historical origins of behaviour; but it is necessary to understand, and to bring under control, the feedback elements and to organize or structure the circumstances under which given behaviour occurs!"

Der in den Begriff des "auffälligen Verhaltens" einfließende Optimismus über die "Verlernbarkeit" desselben spiegelt sich auch in den therapeutischen Konsequenzen des sozialwissenschaftlichen Modells wieder:

- Ziel der Therapie eines auffälligen Verhaltens ist seine direkte Veränderung unter Einfluß innerer Prozesse wie Gedanken, Gefühle und unter Berücksichtigung der Bedeutung vergangener Ereignisse bei seiner Entstehung (Hoffmann und Frese 1975, S.15).
- Therapeutische Fehlschläge führen zu einer Änderung des therapeutischen Vorgehens. Entsprechend wird die Interaktion Therapeut - auffälliges Individuum gewichtet. Fehlschläge sind nicht der Persönlichkeit dieses Individuums zuzuschreiben oder als Gradmesser seiner Persönlichkeitsstörung zu werten (Ullmann und Krasner, 1969).
- Auffälliges Verhalten wird nicht vererbt und ist auch nicht schicksalhaft unabänderlich gegeben. Es verpflichtet bedingende Faktoren in der gesamten sozialen Umwelt des auffälligen Individuums zu suchen.
- Die Therapie auffälligen Verhaltens muß nicht unbedingt zu einem therapeutischen Eingriff in die psychischen Funktionen des Individuums führen. Es könnte genauso eine ausschließliche Veränderung der physikalischen oder sozialen Umgebung des Individuums angestrebt werden.

Havers (1977, S. 17) Definition über Verhaltensstörungen (s. Kap. 1.1.) stimmt mit der Ansicht der Vertreter des sozialwissenschaftlichen Modells überein. Die Bezeichnung "auffällig" oder "gestört" für einzelne Verhaltensweisen von Individuen werden dann gebraucht, wenn sie selbst oder ihre soziale Umwelt die Erwartungen, die sie an das Verhalten stellen, nicht erfüllt sehen. Entsprechen sie den Erwartungen gelten sie als "normal" oder "unauffällig".

1.3. Empirische Klassifikation kindlicher Verhaltensauffälligkeiten

Man kann davon ausgehen, daß es keinen Bereich kindlichen Verhaltens gibt, in dem sich nicht Auffälligkeiten als Abweichungen von Normen und Erwartungen anderer Personen abzeichnen. Verhaltensauffälligkeiten äußern sich bei Kindern fast immer als solche, die auch unauffällige Kinder gelegentlich oder mit geringer Intensität zeigen. Es handelt sich also nicht um qualitativ anderes Verhalten sondern um Abweichungen hinsichtlich Intensität, Frequenz, Häufigkeit und Situationsangemessenheit (vergl. Kap. 1.1.).

Eine Möglichkeit, diese Vielzahl von Erscheinungsformen kindlicher Verhaltensauffälligkeiten zu ordnen und zu strukturieren, ist, sie zu klassifizieren. Klassifiziert wird hauptsächlich nach phänomenologischen, ätiologischen und empirischen Gesichtspunkten (Mauers 1977).¹ Darunter wären die von Bittner, Ertle und Schmidt (1974, S. 19) genannten Leitgesichtspunkte für eine Klassifikation zu subsumieren:

- Gruppierungen von Auffälligkeitssymptomen nach verschiedenen Funktionsbereichen der Gesamtperson
- Beschreibung von Syndromen
- Gruppierung nach kausalen und genetischen Gesichtspunkten
- Gruppierung nach persönlichkeitsstrukturellen Gesichtspunkten.

1) Darüber hinaus erweitern Phillips und Draguns (1971) das System um die

- Reaktion auf verschiedene Therapien
 - Langzeitprognose,
- eine Klassifikation, die aufgrund mangelhafter Voraussetzungen bislang wenig praktikabel erscheint.

Die Kriterien, nach denen phänomenologisch klassifiziert wird, können beliebig sein und es bleibt unberücksichtigt, ob die Elemente einer Klasse gemeinsame Ursachen haben oder häufiger zusammen als mit den Elementen einer anderen Klasse auftreten. Ein Beispiel dafür wäre die sogenannte "klinische Methode", bei der 'Zustandsbilder' durch Deskription und intuitive Abstraktion erstellt werden. Dabei kommt es nicht nur zur Klassifikation von Personen anstelle von Auffälligkeiten, sondern auch zur Vermischung von Symptombeschreibung mit den Theorien über die Entstehungsursachen (Davison und Neale 1974, Kap. 3). Kluge (1974) teilt phänomenologisch Verhaltens-auffälligkeiten in Indikationsbereiche auf:

- Auffälligkeiten im zwischenmenschlichen Bereich
- Auffälligkeiten im Arbeitsbereich
- Auffälligkeiten im Bereich der Schul- und Klassennormen
- Auffälligkeiten im körperlichen Bereich
- Auffälligkeiten im emotionalen Bereich.

Das wesentliche Kennzeichen eines Ätiologischen Klassifikationsversuches ist die Einteilung der Verhaltensauffälligkeiten nach ihren gemeinsamen Ursachen. Ein Beispiel dafür liefert Müller (1970), wenn er nach Störungen der Biogenese und Störungen der Soziogenese klassifiziert.

Bittner et al. (1974, S. 21) benennen als optimale Lösung eine Einteilung von Verhaltensauffälligkeiten nach Ätiologischen und genetischen Gesichtspunkten. Jedoch haben "die vorliegenden Versuche einer genetischen [...] oder Ätiologischen [...] Klassifikation ein praktikables und theoretisch schlüssiges Ätiologisches Kategoriensystem noch nicht erbracht."

Hinsichtlich der eigenen empirischen Untersuchung soll als dritte Möglichkeit das Verfahren der empirischen Klassifikation herausgestellt werden. Nach Quay (1972, S. 7) bietet es folgende Vorteile:

"Empirical evidence is obtained showing that the dimension exists as an observable constellation of behaviour [...] and [...] the objective nature of most of the constituent behaviours permits considerable reliability of judgement about the degree to which a child manifests the dimensions." Man faßt die Ergebnisse von Beobachtungen oder Befragungen möglichst vieler auffälliger Individuen empirisch über quantitative Methoden der Gruppierung zusammen. Gruppenähnliche Elemente (Klassen) werden mit den Methoden der Clusteranalyse oder Faktorenanalyse u.a. gesucht (Selg und Bauer, 1971, S. 30 f.). Man quantifiziert die Einzeldaten und analysiert die Interkorrelationen in einem objektiven Auswerteverfahren. Im Ergebnis stehen Dimensionen von "Auffälligkeiten", denen die erhobenen Variablen mehr oder weniger eindeutig zuzuordnen sind.

Einige Beispiele für solche dimensionsanalytischen Faktorenanalysen (in Klammern, die jeweils gefundenen Dimensionen) geben Quay 1972 (conduct disorders, personality disorders, immaturity, socialized delinquency), Ross, Lacey und Parton, 1965 (labeled aggressive behaviour, prosocial behaviour), Schmidtchen, Ondarza und Dahme, 1974 (vegetative Dystonie, Aggressivität, motorische und intentionale Gehemmtheit, soziales Schulversagen, neurotisches Schulversagen, motorische Unruhe), Tornow 1977 (Leistungsstörungen durch mangelnde Aktivität, regressives Verhalten, dissoziales Verhalten, Unzuverlässigkeit/Schlampigkeit, Hyperaktivität). Obwohl in diese und ähnliche Analysen Vorentscheidungen eingehen, zum Beispiel durch die Auswahl der Methode der Faktorenanalyse¹, zeigt sich in den Ergebnissen trotz unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen eine immer wieder ähnliche Klassifikation (Quay 1972, S.8; Havers 1977, S. 33), wie die bereits 1961 von Peterson erarbeitete mit "conduct problems" (etwa aggressives, schwieriges Verhalten), "personality problems" (etwa Kontaktstörungen), ergänzt von Quay (1972) durch "immaturity" (etwa soziale Unreife) und "socialized

1) "If something does not go into the analysis it cannot come out." (Quay 1972, S. 7)

delinquency" (sozialisierte Delinquenz).

In eine der Klassen gehen Verhaltensauffälligkeiten ein, die als aggressiv, störend (acting-out-behaviour) beurteilt werden und die mit Disziplinschwierigkeiten (conduct disorders) einhergehen (z.B. Ross et al., 1965; Langenmayer und Späth 1977; Quay 1972; Schmidtchen, Onderza und Dahme, 1974; Tornow 1977; Conners 1969; Conners 1970; Pimm, Quay und Werry, 1967). Aggressives, störendes Verhalten schlägt sich in Tätigkeiten nieder wie raufen, streiten, wüten, ungehorsam sein, Gegenstände zerstören, keine Verantwortung zeigen. Störendes motorisches Verhalten (hyperaktiv, ablenkbar, unruhig) erscheint in einigen der genannten Untersuchungen dem Faktor "Störendes, aggressives Verhalten" zugeordnet, in anderen Untersuchungen wird es jedoch als getrennter Faktor und damit als unterscheidbare Verhaltensdimension bestätigt (Schmidtchen et al. 1974; Tornow 1977).

Ebenso wie das aggressive, störende Verhalten ergaben alle Untersuchungen eine zweite Dimension, das geheimte, Ängstliche Verhalten (neurotic, introvert behaviour, personality problems), das konträr zu ersterem steht (Patterson 1964; Conners 1970; Pimm et al. 1967; Ross et al. 1965; Kohn und Rosman, 1972). Als Beispiel hierfür stehen Verhaltensweisen wie Sichzurückziehen, häufiges unbegründetes Weinen, auch perfekt sein wollen, Überempfindlich reagieren, scheu sein, häufig Angst haben vor ..., Verhalten, das eher durch zuwenig Aktivität gekennzeichnet ist.

Als weitere größere Gruppe können in einem empirisch nicht so gut nachgewiesenen Faktor Verhaltensweisen analysiert werden, die in der Bezeichnung "unreif", nicht altersgemäß erscheinen. Es handelt sich um Merkmale des Verhaltens, die man deswegen als problematisch beurteilt, weil sie zu einem Zeitpunkt auftreten, an dem ein altersadäquateres Verhalten zu erwarten wäre. Hierunter fallen Aktivitäten wie unselbständig sein, unaufmerksam sein, masturbieren, tagträumen, während des Unterrichts spielen und auch solche Verhaltensweisen, die verhindern, positive soziale Beziehungen zu anderen Kindern aufzunehmen, wie passives, trüges, ohne Eigeninitiative vorgehendes Verhalten (Conners 1969; Tornow 1977; Quay 1972).

Auf die Darstellung von Dimensionen, die nicht durchgängig in den relevanten Untersuchungen auftraten wie "sozialisierte Delinquenz" (Quay 1972) oder "psychosomatische Störungen" (Schmidtchen et al. 1974; Connors 1970) und die für die eigene Untersuchung wenig relevant sind, soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Die Leistungsfähigkeit einer empirischen Klassifikation liegt vor allem in ihrer Ökonomie. Als Hilfsmittel empirischer Untersuchungen kann sie Information erheblich sinnvoll reduzieren. Sie ermöglicht, die meisten der beobachteten Verhaltensweisen in einander sich ausschließende Kategorien darzustellen, Wesentliches und Allgemeines aufzuzählen. Im Gegensatz zur phänomenologischen Klassifikation kommt man mit ihr zu einer objektiven, von der Person des Klassifizierenden unabhängigen Einteilung. Cohen (1968, zit. Bittner et al. 1974, S. 19) weist darauf hin, daß sie eine bessere Verständigung zumindestens unter Kollegen gewährleistet.

Die genannten empirischen Klassifikationen machen zusätzlich den Versuch, sichtbares Verhalten, also Tätigkeiten zu beschreiben, diese zu klassifizieren und nicht die Erscheinungsformen des Verhaltens mit einer Theorie über deren Entstehungsursachen zu vermischen (Goldfried und Kent 1974). Damit ist eher möglich, wertfrei nach der Genese dieses Verhaltens zu forschen, eine gültigere Prognose zu finden und eine erfolgreichere Therapie einzuleiten. Die Wahrscheinlichkeit der Klassifizierung von Personen und nicht des auffälligen Verhaltens ist geringer geworden. Die meisten der empirischen Klassifikationen beruhen auf der graduellen Erfassung des auffälligen Verhaltens mit mehrstufigen Skalen (z.B. 5-Punkt-Skala von "gar nicht auffällig" bis "sehr stark auffällig" bei Tornow 1977). Während die in den gängigen psychiatrischen Klassifikationssystemen verwendeten Meßinstrumente nur dichotome Antworten zulassen (Phillips und Daegans 1971, S. 463)¹ berücksichtigen

1)"A child is rarely "all problem" or "no problem" (Quay 1972, S.7); vergl. auch die Gegenüberstellung von "gesund"- "krank" im medizinischen Krankheitsmodell (Kap. 1.2.)

mehrstufige Skalen (vergl. Kap. 1.4.) den kontinuierlichen Charakter des Verhaltens von "auffällig" bis "unauffällig". Eine empirische Klassifikation hat den Nachteil, keine Aussagen über eine Ätiologie, Prognose oder Indikation machen zu können. Sie kann keine Erklärungen über das Verhalten oder direkte relevante Therapiehilfen anbieten. Hilfe bringt sie darin, als so klassifiziertes auffälliges Verhalten über ein Meßverfahren (Skala) unproblematisch und schnell vorläufig diagnostiziert, einer wirksamen Therapie zugeführt und damit die Ausweitung des auffälligen Verhaltens reduziert werden kann. Es steht eine grobe und vorläufige Klassifikation zur Verfügung, in der das auffällige und unauffällige Verhalten als Ausgangspunkt, nicht endgültig zu bewerten ist. Ihr therapeutischer Nutzen muß sich erst noch von Fall zu Fall entscheiden. Die, mit der Klassifikation eines als auffällig beurteilten Verhaltens getroffene Entscheidung, ist gegebenenfalls zu modifizieren, wenn dies die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtung verlangen. "Was es mit einzelnen, konkreten Schülern zu tun hat, sollte sich vor Typisierungen in Acht nehmen. Was im Einzelfall nötig ist, ist nicht die Abstraktion, die Suche nach dem Allgemeinen durch Eliminierung von Information, sondern die Ausweitung der Kenntnisse im Speziellen" (Tornow 1977, S. 83). Wenn man dieser Verpflichtung nachkommt und im Einzelfall das auffällige Verhalten "deklassifiziert" und zum Beispiel funktional analysiert, ist die von Laing (1967) angeführte These, nach der jede Klassifikation eine diagnostische Etikettierung und damit letztlich eine dehumanisierende, antitherapeutische Tätigkeit ist, nicht haltbar. Für die eigene empirische Untersuchung ist zu vermerken, daß mit der Benennung und Klassifikation auffälliger und unauffälliger Verhaltensmerkmale sich für die Schüler keine darüber hinausgehenden Konsequenzen ergeben, zum Beispiel in Form von Therapiezuweisungen. Vielmehr führen die Ergebnisse der beurteilten Auffälligkeiten im Bereich des Sozial- und Leistungsverhaltens auf eine Diskussions-ebene, die zu einer erweiterten Reflexion des tatsächlichen Ausmaßes einer Sprachauffälligkeit führen kann und damit eventuell auch

mehr als bisher zu pädagogisch oder psychologisch optimaleren Maßnahmen bei den Schülern. Im Einzelfall sei an den Vorschlag erinnert, von dem diagnostischen Instrumentarium "funktionale Verhaltensanalyse", die auf eine Klassifikation der Verhaltensauffälligkeiten verzichtet, Gebrauch zu machen. Sie bietet im Gegensatz zu den phänomenologischen, ätiologischen oder empirischen Klassifikationen nachweislich wirksame Hilfe für pädagogische oder psychologische Maßnahmen.¹

Exkurs

In der "funktionalen Verhaltensanalyse"² werden nach Kanfer und Saslow (1965) die ätiologischen Klassifikationskriterien nicht mehr in den Merkmalen des Verhaltens selbst, sondern in seinen vorausgehenden Reizen und den nachfolgenden Konsequenzen gesucht. Nach Kanfer (1969) bezeichnet eine Verhaltensanalyse diejenige diagnostische Vorgehensweise, die nach den Verhaltensmustern hinsichtlich ihrer Frequenz, Intensität, Dauer oder Bedingungen, unter denen sie auftreten, fragt, ebenso nach den erzeugenden und aufrechterhaltenden Bedingungen, und schließlich die Therapie erfragt, die am ehesten geeignet erscheint, das auffällige Verhalten zu verändern. Kanfer hat für die Verhaltensanalyse ein grobes Schema angegeben, nach dem sie durchgeführt werden soll:

S (Stimulus) - O (Organismus) - R (Reaktion) - K (Konstante, verbindet R mit C) - C (Consequenz).

"S" (Stimulus) umfaßt alle wahrgenommenen Reize der Umweltsituation, die einem Verhalten vorausgehen, und alle inneren Reizkonstellationen wie Gedanken und Gefühle. Es handelt sich demnach nicht um isolierte Reize, sondern um komplexe Reizmuster.

1) Auf die Verhaltensanalyse soll hier nicht nur wegen ihrer konträren Stellung zur traditionellen Klassifikation ausführlicher eingegangen werden, sondern auch wegen ihrer Relevanz für die Diagnose von Sprachauffälligkeiten (vergl. Kap. 2.4.)

2) Eine ausführliche deutschsprachige Darstellung der funktionalen Verhaltensanalyse gibt Schulte (1974).

- "Q" (Organismus) umfaßt biologische Variablen, die das Verhalten entweder relativ Überdauernd beeinträchtigen oder aber aktuell beeinflussen.
- "R" (Reaktion) ist das beobachtete Verhalten auf der psychologischen Ebene (Puls, Atemfrequenz u.a.), der verbalen Ebene und der motorischen Ebene, auf der das äußerlich beobachtbare motorische Verhalten zu beschreiben ist (vergl. Schulte 1974, S. 81). Die Reaktion ist abhängig von den unmittelbar vorausgehenden auslösenden oder steuernden Reizen, von den Organismusvariablen und von den nachfolgenden positiven oder negativen Konsequenzen.
- "K" (Konstante) verweist auf die Beziehung hinsichtlich Häufigkeit, Zeitabstand und Verstärkungsmuster der auf die Reaktion folgenden Konsequenzen (C) in einer gegebenen Reizsituation (S).
- "C" (Konsequenz) gibt die Konsequenzen des Verhaltens für das Individuum und/oder seine Umwelt an. Dazu gehört zum Beispiel Angstreduktion, positive Verstärkung, negative Verstärkung, Bestrafung.

Diese fünf Elemente gestatten es nach Kanfer den aktuellen Zustand eines Klienten einschließlich seinen Bedingungsvariablen zu diagnostizieren und gleichzeitig die therapeutische Zielsetzung zusammen mit den dazu notwendigen Maßnahmen zu beschreiben. Diese Art der Diagnose folgt den Vorstellungen des sozialwissenschaftlichen Modells und ist therapieorientiert. Für die Genese und Aufrechterhaltung des problematischen Verhaltens besteht eine Theorie, die Lerntheorie(n). Ihre wichtigsten Begriffe sind das klassische und operante Konditionieren, Verstärker und Bestrafung (vergl. Kühlen 1974).

Die Annahmen eines verhaltenstheoretischen Diagnosemodells gehen vor allem gegen die Verwendung von Persönlichkeitsmerkmalen als Konsistente, generalisierbare Einheiten und gegen die Mißachtung situativer Faktoren. Beobachtbares Verhalten gilt als Stichprobe des Kriteriumsverhaltens. Persönlichkeitskonstrukte, wie zum Beispiel der Minderwertigkeitskomplex, hypothetische Zustände oder Vorgänge, die sich nicht direkt, sondern nur durch angenommene Ursachen erschließen lassen, werden ausgeklammert.

1.4. Skalen zur Beurteilung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten

Im deutschsprachigen Raum¹ hat sich die Verwendung von Beurteilungsskalen (Ratings) innerhalb der klinischen Psychologie den Erziehungswissenschaften, speziell auch der Sonderpädagogik als allgemein akzeptierte Meßmethode zur vorläufigen Identifizierung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten erwiesen. Neben den Eltern (z.B. Thalmann 1974; Frederking 1975; Schmidtchen, Onderza und Dahme 1974; Shepherd, Oppenheim und Mitchell 1973; Ehlers und Ehlers 1976) wurden besonders häufig Lehrer befragt (z.B. Hofer 1969; Kemmler 1970; Steuber 1973; Kluge 1974; Thalmann 1974; Probst 1976; Kunert 1974; Ort 1976; von Cranach, Höffner, Marte und Pelka 1974; Dzialdow und Fröhlich-Saberth 1975; Tornow 1977). Dabei kommt der direkten Befragung der Betroffenen, vor allem jüngeren Kinder so gut wie keine Bedeutung zu (vergl. Graudenz 1975).

Nach Hasemann (1971, S. 820) sind Beurteilungsskalen Aufstellungen von Merkmalen (Persönlichkeitsbereiche, Eigenschaften, Wesenszüge) hinsichtlich derer verschiedene Beurteiler unter festgelegten Gesichtspunkten nach Beobachtung andere Personen beurteilen sollen. Der Beurteiler benennt auf einer Schätzskala den Punktwert, der einer bestimmten Persönlichkeitsdimension oder einem bestimmten Verhaltensaspekt zukommt, wobei die Einstufung meistens aufgrund gegebener, in ihrem zeitlichen Abstand zur Beurteilung variierbarer Beobachtungen des Verhaltens getroffen wird. Hinsichtlich ihrer Gütekriterien, vor allem Reliabilität und Validität, den Ansprüchen an ihre Konstruktion, zum Beispiel der Itemanalyse², lassen sich solche Skalen durchaus mit anderen Testverfahren vergleichen. Schmidt (1960, zit. Hasemann 1971, S. 832) hält Beur-

1) Die Verwendung von Beurteilungsskalen hat vor allem in den USA Tradition (z.B. Guilford 1954; Cronbach 1960; Kohn und Rosman 1972; Love und Kaswan 1974).

2) Unter Itemanalyse versteht man die Bestimmung der Trennschärfe, Homogenität, Diskriminierungsfähigkeit u.a. der Items (vergl. Lienert 1967; Dietrich 1973; Tent 1973).

teilungsskalen zur Beschreibung und auch zur Klassifizierung symptomatischen Verhaltens sogar für objektiver und zuverlässiger als die sonst üblichen Methoden.¹

Beurteilungsskalen erreichen im allgemeinen das Meßniveau von Ordinalskalen. Die mit ihnen erfolgten Einstufungen des beobachteten Verhaltens sind quantifizierbar, sie erfassen nicht nur seine qualitativen Unterschiede, sondern auch die graduellen (Hasemann 1971, S. 832).

Ratings sind ökonomische Meßverfahren: Sie führen in relativ kurzer Zeit mit geringem finanziellen und organisatorischen Aufwand zur Datensammlung aus größeren oder großen Stichproben. Sie repräsentieren eine bedeutsame Informationsquelle, nach der eine vorläufige, nicht abgeschlossene Diagnose, noch weniger eine darauf basierende Therapie angebracht ist. Die Genauigkeit der Information nimmt mit dem Umfang des Befragungsmaterials (Itempool) zu.

Die Reliabilität von Beurteilungsskalen erscheint besonders dann fundiert, wenn mehrere Beurteiler hinsichtlich des gleichen Verhaltens einer Person zu einer ähnlichen Einschätzung kommen. Sie wächst mit dem Grad der auf Verhaltensebene situationspezifisch beschriebenen einzelnen Items (Seitz 1977, S. 80). Dabei ist für die Reliabilität einer Beurteilung auch zu fordern, daß die Skala an der Fragestellung orientiert ist und die Fähigkeiten und Kenntnisse des Beurteilers nicht überstiegen werden. Die Gültigkeit seiner Aussage steigt mit dem Grad seiner Vorbereitung und Unterweisung und vor allem mit seiner positiven Motivation für die Einschätzung. Ferner ist die Gültigkeit des Urteils von der Erfregung gegenwärtigen und nicht zukünftigen oder längst vergangenen Verhaltens abhängig.

1) Eine ausführliche Beschreibung des testtheoretischen Hintergrundes, der Konstruktion und Auswertung von Ratingskalen würde über den Rahmen der Arbeit hinausgehen; eine gewisse Weiterführung gibt der empirische Teil der Arbeit. Außerdem verweise ich auf folgende spezielle Literatur: Tornow (1977); Seitz (1977); Pawlik (1976); Holm (1975); Tent (1973).

Einschränkend auf die Gütekriterien von Beurteilungsskalen wirken verschiedene Arten von Fehlern, die systematisch in die Beurteilung einfließen können, zum Beispiel der Halo-Effekt, nachdem der Gesamteindruck, den eine Person vermittelt, Einfluß auf die Beurteilung einzelner Eigenschaften ausübt, oder logische Fehler (Hofer 1969, S. 10). Weitere Fehler nennt Cronbach (1960):

- Generosity Error, die Tendenz des Beurteilers, allgemein zu einer guten Beurteilung zu gelangen;
- Error of central tendency, die Tendenz, sich im Bereich der Mittelwerte der Skalen zu bewegen;
- constant bias: der subjektive Mittelpunkt der Skala kann bei jedem Beurteiler anders liegen, als Folge seines persönlichen Bezugssystems;
- "Zwang der Vollständigkeit": der Beurteiler muß alle Items beantworten, auch wenn die Wahrscheinlichkeit besteht, daß Verhaltensdimensionen einzuschätzen sind, die er nicht so gut beobachtet hat (vergl. Barkey, Langfeldt und Neumann, 1976, S.121).

Vor diesem Hintergrund dürfte es angebracht sein, Ergebnisse von Beurteilungen anhand von Skalen vorsichtig zu interpretieren. Allerdings muß eine kritische Betrachtung solcher Skalen im Rahmen der allgemein geführten Kritik an der herkömmlichen Persönlichkeitsdiagnostik relativiert werden (Goldfried und Kent, 1974; Kanfer und Saslow, 1974; Seitz 1977, S. 79 ff). Die Feststellung Hofers (1969, S. 10), daß Ergebnisse aus Ratings eher Rückschlüsse auf die Erwartungen des Beurteilers als auf die tatsächliche Persönlichkeit (nicht Verhalten! Anm. d. Verf.) zulassen, erweisen sich aus dem bisher Dargestellten und den Ergebnissen aus Untersuchungen über das Eltern- und Lehrerurteil (vergl. Kap. 1.5.) als zu pauschal und einseitig.

Abschließend soll noch einmal kritisch herausgestellt werden, daß nicht die Skala an sich die Meßvorrichtung darstellt, sondern der jeweilige Beurteiler, der durch seine Lernbiographie, durch situative Momente, Selektivität der Wahrnehmung, Kognition, u.a. in seinem Schätzurteil beeinflußt ist (Tent 1973, S. 13). Beurteilungsskalen repräsentieren nur ein Hilfsmittel in der psychologischen Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten und ihre Ergebnisse dürfen nicht naiv-empiristisch als die Grundlage für eine darauf basierende Entscheidung, zum Beispiel für eine Therapie, gelten. Ihr Einsatz führt zu keiner objektiven Einschätzung. Wiedergegeben wird als Resultat der Interaktion ein intersubjektiver Eindruck, die Art und Weise, wie das beurteilte Verhalten eines Individuums auf andere wirkt. In diesem Sinne war Verhaltensauffälligkeit auch definiert worden (vergl. Kap. 1.1.).

1.5. Brauchbarkeit des Lehrer- und Elternurteils

Generell ist auf das Urteil von Lehrern und Eltern im Hinblick auf kindliche Verhaltensauffälligkeiten nicht zu verzichten. So muß gerade wegen der für die Altersstufe der Kinder in Vor- und Grundschulen unzureichend vorhandenen Testverfahren (vergl. Schmidtchen 1975; Seitz 1977) vermehrt auf das Urteil von Bezugspersonen, hier Lehrer und Eltern, zurückgegriffen werden. Die Einschränkung gilt speziell für introspektive Fragebogen und die dafür nur gering ausgeprägte Fähigkeit der Kinder dieser Altersstufe über sich selbst zu reflektieren. Dabei ist auch zu berücksichtigen, daß für die Methode der Verhaltensbeobachtung durch den Lehrer oder Erzieher gerade im natürlichen Umfeld der Kinder Grenzen gesetzt sind und mit dieser Methode keine Information für eine repräsentative Stichprobe erhoben werden kann (Jones 1972, Baumgartner 1977, Mees und Selg 1977).

Wie Untersuchungen zeigen, ist vor allem der Beurteilung kindlichen Verhaltens durch den Lehrer in den letzten Jahren von der Wissenschaft vermehrt Beachtung geschenkt worden (Brophy und Good, 1976; Tent, Fingerhut und Langfeldt, 1976; Ulich und Mertens, 1973; Ulich 1976). Dieses dürfte besonders auf die Tatsache zurückzuführen sein, daß durch sein Urteil die Schullaufbahn eines Kindes wesentlich entschieden werden kann. Schulerfolg aber ist eines der wichtigsten sozialen Beurteilungskriterien in unserer Gesellschaft. Daher haben die Beurteilungsprozesse in der Schule zentrale Bedeutung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen wie die von Hühn (1967), die sich mit dem Stereotyp vom "schlechten Schüler" befaßt oder die von Hofer (1969), in der die "implizierte Theorie" vom Lehrer über die Schülerpersönlichkeit untersucht wurde, oder auch die von Brusten und Murrelmann (1973), die in ihrer empirischen Studie den sozialpsychologischen Labeling-Ansatz¹ auf die Institution Schule übertragen, haben gezeigt, daß die Fähigkeit der Lehrer zur Schülerbeurteilung kritisch differenziert werden muß und von vielen Faktoren abhängt, die zu einer systematischen Richtig- oder Falschbeurteilung des Verhaltens führen können. Hier wären die unterschiedlichen Fähigkeiten der Lehrer zur Aufnahme und Verarbeitung von Beobachtungsdaten zu nennen, ferner Faktoren wie Antipathie oder Sympathie gegenüber bestimmter Schülergruppen, so daß zum Beispiel leistungsmäßig (gemessen an Schulnoten) bessere Schüler auch im sozialen Verhalten positiver beurteilt werden können. Die Einschätzung der Lehrer

1) Der Labeling-Ansatz versteht abweichendes Verhalten als Produkt wechselseitiger Situationsdefinitionen der beteiligten Personen, wobei der Hauptaugenmerk auf soziale Gruppen gerichtet ist, die Abweichungen schaffen, indem sie Regeln aufstellen, deren Bruch Abweichungen konstituiert. "Abweichendes Verhalten ist keine Eigenschaft der Handlung einer Person, sondern die Folge der Anwendung von Regeln und Sanktionen auf einen 'Täter' durch andere" (Becker 1963, S. 9). Verhaltensauffälligkeiten werden nicht als Eigenschaften einer Handlung entdeckt (vergl. Kap. 1.2.), sondern dadurch konstituiert, daß einer Verhaltensweise ein Etikett z. B. "auffällig" zugeordnet wird. Die Ursachen für abweichendes Verhalten wirken nicht gleichzeitig, das Verhalten entwickelt sich prozeßhaft.

kann abhängig von der sozialen Herkunft der Schüler sein (mittelschichtsorientiertes Urteil des Lehrers), von der eigenen oder der Geschlechtszugehörigkeit der Kinder, dem Ausmaß an Erfahrungen im Umgang mit zum Beispiel auffälligen Kindern, von der aktuellen, subjektiven Befindlichkeit des Lehrers, den Verhaltensauffälligkeiten des Lehrers, vor allem auch situativer Bedingungen, die in die Beurteilung mit eingehen. So wird ein Lehrer, der sich gerade über einen Schüler geärgert hat, diesen anders wahrnehmen als einen Schüler, der gerade den Unterricht nicht störte (Tent et al. 1976, S. 12 f.).

Dieser Katalog von Möglichkeiten, die zu einer Fehlbeurteilung von Schülern führen können, schließt sich dem an, was zur Definition einer "Verhaltensauffälligkeit" als dem Ergebnis von Zuschreibungsprozessen (vgl. Kap.1.1.), eine Abweichung von den Normen und Erwartungen anderer, in unserem Fall der Eltern beziehungsweise Lehrer und der Schule als Institution, geschrieben worden ist. Das Problem einer angemessenen Schülerbeurteilung scheint zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch auf Objektivität, Reliabilität, Validität und der Interaktionalität und damit Relativität einer Verhaltensauffälligkeit bisher ungenügend gelöst. Es bleibt zu betonen, daß Verhaltensauffälligkeit auch das Ergebnis einer sozial-evaluativen Bewertung durch Lehrer oder Eltern ist, als solche Konsequenzen hat und nach Tornow (1977, S. 75) letztlich in der Schule der Lehrer definiert, "welcher Schüler in welchem Maß in seinem Verhalten auffällt." In die Beurteilung von Schülern eingehende Erwartungen sind gewöhnliche Alltagserfahrungen, Ergebnisse individueller Lernbiographien, die im allgemeinen zutreffen und falls unzutreffend, korrigiert werden. "Erwartungen gegenüber anderen im allgemeinen und Lehrererwartungen gegenüber Schülern im Besonderen, sind also an sich weder gut noch schlecht. Ihre Auswirkungen hängen von ihrer Genauigkeit ab und davon, wie sie benutzt werden (Brophy und Good 1976, S. 55). Zieht man in Betracht, daß man sich Rating-skalen und ihren Ergebnissen wegen der implizierten systematischen Fehlerwahrscheinlichkeit mit gebotener Skepsis nähert und vor allem das Ergebnis als vorläufig, nicht endgültig, konstatiert, so ist das Lehrer- und Elternurteil in dieser Hinsicht in seiner Bedeutung und seinen Konsequenzen begrenzt.

Als wirkungsvollste Methode zur Vermeidung von systematischen Beurteilungsfehlern bezeichnet Hasemann (1971, S. 826) die Schulung von Beobachtern. Es ist wahrscheinlich, daß Sonderschullehrer oder im Bereich der schulvorbereitenden Einrichtungen arbeitende Erzieher aufgrund ihrer fundierten theoretischen und praktischen Kenntnisse in psychologischer Diagnostik vom Studium her, aber auch seitens der Verpflichtung zur kontinuierlichen Diagnostik und Therapie und aufgrund der Korrektur des reinen Subjektivismus durch interkollegialen Austausch über die Eindrucksurteile (vergl. Seiß 1976, S. 54) genaue und differenzierte Beurteiler kindlichen Verhaltens sind. Besonders gut scheint ihre Differenzierung bei Schülern mit störenden und hyperaktiven Verhaltensweisen zu sein (Kupietz, Bialer und Winsberg, 1972; Werry, Sprague und Cohen, 1975). Ein Vergleich des Lehrerurteils mit dem Urteil anderer Beobachter, wie die Eltern der Schüler oder diese selbst, läßt ebenfalls den Schluß zu, daß Lehrer sensibel und trainiert genug sind, Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schüler sicher zu diagnostizieren (Rutter und Graham 1968; Ziv 1970). Diese Ergebnisse werden auch durch die Tatsache gestützt, daß Lehrerfragebogen sich als verlässliche Instrumente zur Messung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten erwiesen haben und mit ihnen zum Beispiel zuverlässig auffällige von unauffälligen Grundschulern diskriminiert werden konnten (Gesten 1976; Rutter 1967).

Wie notwendig es ist, auf das Lehrer-Elternurteil im Sinne einer frühzeitigen Diagnose kindlicher Verhaltensauffälligkeiten zurückzugreifen, zeigen die Untersuchungen von Cowen, Dorr, Trost und Izzo (1972), Graham und Rutter (1973). Ohne rechtzeitige Intervention nehmen die Probleme, die sich durch das Verhalten der Kinder ergeben im Laufe der Jahre weiter zu oder persistieren zumindestens. Dieses gilt vor allem für Problemverhalten aggressiver Art, ist geringer, aber nicht unbedeutend für ängstliches, gehemmtes Verhalten. Westman, Rice und Bermann (1967) fanden einen engen Zusammenhang zwischen frühkindlichen Kontaktschwierigkeiten

und anderen neurotischen Symptomen im späteren Alter. Kohn und Rosman (1972) wiesen nach, daß ein hoher Ausprägungsgrad von Zurückgezogenheit in der frühen Kindheit zu schlechten Schulleistungen in der späteren Kindheit führt. Ein Teil dieser Kinder in den genannten Untersuchungen behält das auffällige Verhalten bis ins Erwachsenenalter bei, was schließlich eine psychiatrische Betreuung notwendig macht. Ehlers und Ehlers (1976, S. 210) kommen nach Darstellung einiger Untersuchungen zu dem Schluß, daß Urteile von Heimerziehern über die Intensität ausgewählter Verhaltenssymptome "stärker vergleichend ausgerichtet sind als Elternurteile und aufgrund der Berufserfahrung mehr auf einem gleichartigen Beurteilungsmaßstab hin konvergieren, so daß insgesamt wenig systematische, die Ungleichheit zwischen den Beurteilern erhöhende Fehler Einfluß nehmen " (ebenso: von Cranach et al. 1976).

Ergebnissen empirischer Untersuchungen zufolge, sollte die Beurteilung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten seitens Lehrer oder Eltern mit Einschränkung als gültig und reliabel eingestuft werden. "Das Problematische an der Eindrucksbeurteilung ist kein hinreichender Grund, sie unter einen Anspruch von Exaktheit, die ihrem idealtypischen Maß nach doch illusionär ist, fallen zu lassen" (Seiß 1976, S. 55). Das bisher nur für kleine Stichproben von Lehrern unterschiedlich benannte Urteilsverhalten über die Verhaltensauffälligkeit ihrer Schüler kann zu negativen Stereotypen und undifferenzierten Verallgemeinerungen führen. Es muß als sowohl intra- wie auch interindividueller Komplex, sich verändernde, nicht konsistente Variable eingeschätzt werden. Es ist anzunehmen, daß gerade bei Sonderschullehrern durch ihre spezielle psychologisch-pädagogische Schulung, wenigstens teilweise, die "naiven" impliziten Persönlichkeitstheorien durch explizite, wissenschaftliche Theorien ersetzt wurden (Jahnke 1975, S. 144; Hofer 1969, S. 91). Es gibt keinen Anlaß zu der Vermutung, daß Lehrer 'schlechter' oder 'besser' beurteilen als Personen anderer Berufsgruppen, was das folgende Zitat von Tent et al. (1976, S. 43) unterstreichen mag:

"Die empirischen Ergebnisse sind jedoch geeignet, das geschilderte negative Bild vom Lehrer ebenso als unhaltbar erscheinen zu lassen wie die idealtypischen Modellvorstellungen. Allgemein kann gesagt werden, daß bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie Autoritarismus, Dirigismus, Rigidität und emotionale Stabilität, Neurotizismus und Extraversion [...] relevante Beschreibungsdimensionen von Lehrern sind."

Die große Variabilität besonders des kindlichen Verhaltens in Vor- und Grundschule bedingt eine abweichende Beurteilung des Verhaltens in Schule und Elternhaus, eine Tatsache, die nicht im Fehlurteil der Lehrer oder Eltern liegt, sondern in den Bedingungen der jeweiligen Umgebung (Wahler 1975; Colman, Wolkin und Ashley, 1977). Ebenso erwartet Thalmann (1974) keine völlige Übereinstimmung zwischen Lehrer- und Eltern(Mutter)urteil, "da einerseits Mutter und Lehrer nicht unbedingt die gleichen Normen für Anpassung und Verhalten der zu beurteilenden Kinder haben, andererseits das Kind von ihnen in unterschiedlichen Lebensräumen und Situationen gesehen wird [...]". Insgesamt gesehen ist die Übereinstimmung zwischen Mutter- und Lehrerurteil gut."(S.121; vergl. auch Shepherd et al. 1973, S. 108).

Gegenüber Lehrern müssen Eltern als ungeschulte Beobachter eingestuft werden, die besonders dann zu wenig vergleichbaren Urteilen neigen, wenn sie ihre Kinder nach globalen Eigenschaften einzustufen haben (Ehlers und Ehlers 1976, S. 210). Daher scheint es besonders für die ungeschulten Eltern notwendig, sie zu Aussagen zu veranlassen, die auf situationsspezifischen, gegenwartsverankerten, auf der Verhaltensebene formulierten Items beruhen. Dadurch kann man eine natürliche Bereitschaft der Eltern in Richtung erworbener, zeitüberdauernder Einstellungen und allgemeiner Urteilsschemata gegenüber dem Kind in Grenzen halten. Untersuchungen zur Fähigkeit von Eltern, historische Daten über das Kindverhalten zu aktualisieren, brachten negative Ergebnisse. Das Gedächtnis der Eltern hinsichtlich der Entwicklung ihrer Kinder ist wenig reliabel

(Love und Kaswan 1974, S. 54). Für die Objektivität des elterlichen Urteile fordern Ehlers und Ehlers (1976, S. 211) ferner eine wertneutrale Einstufung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten durch Angabe deren Häufigkeit innerhalb eines überschaubaren Zeitraumes. Die elterliche Beurteilung wird umso differenzierter, je größer der Itempool und damit der Ausschnitt allgemein kindlichen Verhaltens ist. Das zusätzliche Vorhandensein vieler Verhaltensweisen, die keinen Symptomcharakter haben, halten eine ungebührliche Bewertung unerwünschter Merkmale des Kindes in Grenzen.

1.6. Zusammenfassung

Ob das Verhalten eines Individuums auffällig wird, hängt nicht nur vom Verhalten selbst, sondern vor allem von der Beurteilung des Verhaltens durch das Individuum oder seine soziale Umwelt ab. Der Urteilsprozeß geschieht auf dem Hintergrund eines Normen- und Bezugssystems, so daß unter Ausschluß einer wertneutralen, eine allgemeingültige Definition nicht geleistet werden kann. Verhaltensauffälligkeiten ergeben sich erst im sozialen Kontext durch Interaktion mit den jeweils beteiligten Personen, die Verhalten unterschiedlich wahrnehmen, einschätzen und definieren. Basierend auf den empirisch abgesicherten Lerntheorien gilt auffälliges wie auch unauffälliges Verhalten als erlernt und damit unter Zuhilfenahme verhaltenstherapeutischer Techniken als wieder verlernbar. Neben diesen Aspekten betonen die Vertreter des sogenannten sozialwissenschaftlichen Modelle die Kontinuitätsannahme, nach der Verhalten zwischen den Polen "auffällig" und "unauffällig" auf einem Kontinuum verläuft und darüberhinaus eine Multikausalität für die Genese einer Verhaltensauffälligkeit.

Eine Möglichkeit, die Vielzahl von Verhaltensauffälligkeiten zu strukturieren, ist ihre empirische Klassifikation, bei der die Ergebnisse von Beobachtungen oder Befragungen über quantitative Methoden zusammengefaßt werden. In allen diesbezüglichen Untersuchungen ließen sich bisher zwei wesentliche Verhaltensklassen nachweisen: "Aggressives, störendes" und "gehemmtes, ängstliches Verhalten". Der Nachweis für weitere Klassen, wie "unreifes, nicht altergemäßes Verhalten", "sozialisierte Delinquenz" und "psychosomatische Störungen" konnte nicht durchgängig geführt werden. Eine empirische Klassifikation kann weder eine Erklärung für das Verhalten noch direkte relevante Therapiehilfen anbieten. Im Gegensatz zu ihr verzichtet die funktionale Verhaltensanalyse auf eine Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten und vermag außer der Beschreibung des aktuellen Zustandes von Klienten mit dessen Bedingungsvariablen gleichzeitig die therapeutische Zielsetzung mit den dafür notwendigen Maßnahmen zu beschreiben.

Im Vergleich zu anderen Meßinstrumenten haben sich Ratingskalen zur vorläufigen Diagnose von Verhaltensauffälligkeiten als äquivalent reliabel und valide erwiesen. Da in ihren Ergebnissen der subjektive Eindruck des Beurteilers über den Untersuchungsgegenstand widerspiegelt wird, sind systematische Fehlereinflüsse, die Anlaß zur vorsichtigen Interpretation der Ergebnisse geben, nicht auszuschließen. Um kindliche Verhaltensauffälligkeiten beurteilen zu können, wurde in empirischen Arbeiten häufig auf das Urteil von Lehrern und Eltern zurückgegriffen, die ihre Einschätzung anhand von Ratingskalen vornahmen. Bisher kann auf ihr Urteil bei der Untersuchung repräsentativer Stichproben von Schülern vor allem unterer Jahrgänge mangels anderer geeigneter Meßverfahren nicht verzichtet werden. Solange die empirische Forschung keine stringenter Aussagen zur "Lehrerpersönlichkeit" gemacht hat, müssen Zweifel an der Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Lehrerurteils über Verhaltensauffälligkeiten in Grenzen gehalten werden. Die These, ihr Urteil trage mehr zur Etikettierung und Stereotypisierung als zur Aufdeckung realer Sachverhalte bei, erscheint, so absolut formuliert, nicht haltbar. Obwohl das Elternurteil für die Genese als

auch für die Aufrechterhaltung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten ebenso bedeutsam sein dürfte, wie das der Lehrer, war es in wesentlich geringerem Ausmaß Ziel von Untersuchungen, so daß weder in die Richtung seiner Brauchbarkeit noch in die entgegengesetzte eindeutige Ergebnisse erbracht worden sind.

2. ZUR PROBLEMATIK KINDLICHER SPRACHAUFFÄLLIGKEIT

2.1. Vorbemerkung

Bisher bietet sich in der Literatur zur Sprachbehindertenpädagogik ein völlig uneinheitliches Bild ihrer Terminologie dar. Die von Orthmann (1971, S. 35) geforderte "nomenklatorische Flurbereinigung" hat zwar in der Folgezeit zu vermehrter, kritischer Reflexion solcher Begriffe wie "Sprachbehinderung" "Sprachstörung" und "Sprachschädigung" geführt (Teumer 1972, Knura 1974). Insgesamt ist aber der Gegenstand ihres theoretischen und praktischen Bezuges, die Sprachbehinderung, -schädigung, oder -störung immer noch ätiologisch, phänomenologisch, empirisch oder prognostisch nur undeutlich evaluiert (vergl. Scholz 1974, S. 45 f.). Ein Grund dafür liegt in der Vormachtstellung medizinischer Denkweise und medizinischer Pseudowissenschaftlichkeit, wie sie für die Sprachbehindertenpädagogik gilt, die auf die Verwendung adäquater empirischer Methodik verzichtet und spekulative sowie intuitive Erfahrungsurteile (vergl. Kap. 4.1.) unzulässig generalisiert. Daneben steht der wohl unbestreitbar vorwissenschaftliche Kenntniszustand, mit dem in der Sprachbehindertenpädagogik bezüglich der Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie und besonders der verschiedenen Richtungen der Linguistik bislang gearbeitet wurde (Ihssen 1977). Ein weiterer Grund, der ebenfalls mit der medizinischen Denkweise zusammenhängt, resultiert daraus, daß zumeist in der Ätiologie der gestörten Sprachkommunikation vorrangig nach diffusen somatogenen Faktoren geforscht wurde, und dabei die "gestörte" Sprache selbst, wie sie sich auf der Verhaltensebene äußert, aus dem Blickfeld geriet.

Die Begriffe "Sprachbehinderung", "Sprachstörung" und "Sprachschädigung" werden in der relevanten Literatur teilweise synonym verwendet, andererseits definitionsgemäß unterschieden, wobei die unterscheidenden Kriterien ungenau sind, wie beispielhaft aus der

folgenden Definition von Teumer (1972, S. 4) hervorgeht: "Sprachbehinderungen sind demnach von erheblichem Umfang, erheblicher Schwere und Auswirkung (für Träger und Umwelt), ätiologisch oftmals undurchsichtig und möglicherweise mehrdimensional, prognostisch nicht überschaubar und in den meisten Fällen irreparabel." Die Kriterien, die an eine befriedigende Klassifikation zu stellen sind, (vergl. Kap.1.3.) können in keiner Weise als erfüllt angesehen werden (Knura 1974, S. 109). Bisher liegen nur Klassifikationsversuche für Sprachstörungen vor (z.B. Luchsinger und Arnold, 1970; Becker und Sovak, 1975). Diese werden aber genauso für die Klassifikation von Sprachbehinderungen verwendet, wenn zum Beispiel Knura (1974, S. 109 - 123) unter dem Kapitel "Klassifikation der Sprachbehinderung" das Klassifikationsschema für Sprachstörungen von Becker und Sovak (1975) ausführlich zitiert. Gleichfalls beklagt Grohnfeldt (1976, S. 17), daß "Über die Definitionen der einzelnen Sprachbehinderungen, ihre quantitative, meßbare Eingrenzung und Bestimmung [...] keine einheitliche Übereinkunft besteht". Als Beispiel dafür nennt er die stark differierenden Häufigkeitsangaben für Sprachbehinderungen.

Es erscheint zur Zeit sinnlos, die wie auch immer gearteten Sprachstörungen, -behinderungen oder -schädigungen in trennbare Klassen einzuteilen, weil hierzu das Wissen über ihre Ätiologie, ihre Merkmale, ihre Prognostik, ihre Therapierbarkeit wissenschaftlichen Ansprüchen nur minimal gerecht wird. Die fragwürdigen Definitionen dieser Begriffe und die unreflektierten, traditionsgebundenen, etikettierenden Angaben, die hier mit einfließen, haben bislang eine wissenschaftliche, empirischen Ansprüchen genügende Untersuchung ihres Gegenstandsbereiches eher verhindert. Sie berücksichtigen das tatsächliche Ausmaß eines auffälligen Sprachverhaltens, speziell im Bereich der Konsequenzen, die die soziale Umwelt setzt und im Bereich der Beurteilung, die für das nicht "normale" Sprachverhalten seitens der Umwelt erfolgt, immer noch zu wenig. Der Begriff "Behinderung" ist in der Sonderpädagogik gerade wegen seines etikettierenden Charakters des öfteren kritisiert worden (Bittner 1976;

Barkey 1975; Barkey, Langfeld und Neumann 1976). Scholz (1974, S. 44) weist darauf hin, daß "Sprachbehinderte [...] besondere Menschen [sind], insofern sie im ursprünglichen Sinne des Wortes "besonder" abseits, für sich allein stehen. Für ein sozial determiniertes Wesen, wie es der Mensch ist, bedeutet diese Abseitsstellung zugleich die Gefahr, sozialer Isolierung".

Der Begriff "Sprachauffälligkeit" wurde bisher in der Literatur zur Sprachbehindertenpädagogik nur marginal verwendet und ist damit traditionell wenig vorbelastet. So tritt er bei Knura (1974) in der bisher ausführlichsten Klärung der Terminologie, in der die Begriffe "Sprachbehinderung", "Sprachstörung", "Sprachschädigung" und "Sprachbeeinträchtigung" diskutiert werden, überhaupt nicht auf. Puppe (1976, S. 141) umreißt den Begriff im weitesten Sinne des Wortes "als Symptom einer gestörten Sprachentwicklung." Mit der Verwendung des Begriffes "Sprachauffälligkeit" sollen analog dem Begriff "Verhaltensauffälligkeit" bestimmte Sichtweisen akzentuiert werden, zum Beispiel die funktional-analytische Diagnose jedes auffälligen Sprachverhaltens, dessen Erklärung und Beschreibung auf der physiologischen, verbalen und motorischen Ebene, der Abbau des Beschreibens ausschließlich von Sprachdefiziten. Vor allem aber steht an, individuumzentrierte Bedingungsansätze, die auffälliges Sprachverhalten als Gegebenheit von Individuen erklären und folglich dieses alleine zum Gegenstand von Diagnose und Therapie machen zu erweitern, durch die Erkenntnisse über den mit der Bezeichnung "sprachauffällig" erfolgten Zuschreibungsprozeß seitens der beurteilenden Personen und Instanzen. Die Betonung der Rolle, die die soziale Umwelt für die Genese und Aufrechterhaltung einer Sprachauffälligkeit trägt, richtet den Blick auf das interaktionale Geschehen zwischen sprachauffälligem Individuum und Umwelt und führt zu einem vorläufigen Verständnis für sein möglicherweise eingeschränktes Handlungsrepertoire im Bereich des Sozial- und Leistungsverhaltens. Ebenfalls schließt diese Sichtweise ein, die Abhängigkeit des Sprachverhaltens von den sozialen Merkmalen des Sprechers, besonders seiner sozialen Schichtzugehörigkeit, zu überprüfen.

2.2. Definitionsversuche und Diskussion der Begriffe

"Sprachstörung", "Sprachbehinderung", "Sprachschädigung"

Bereits bei den Versuchen, den Begriff "Sprachstörung" zu definieren, wird die unterschiedliche Verwendung dieses Begriffes deutlich. Knura (1974, S. 105) gibt zu bedenken, daß mit seiner Verwendung "die Gefahr einer mechanistischen Auffassung, Beurteilung und Behandlung gestörter Sprache gegeben" ist und "der umschriebene Funktionsausfall isoliert in den Vordergrund gerückt" wird. Dagegen unterstreichen Becker und Sovak (1975) gerade die Störung einer sozialen Funktion prinzipiell jeder Sprachstörung. Sie heben negative Milieueinflüsse als Ursachen für eine Sprachstörung neben biologischen Mängeln, Organschaden, Krankheit und pathophysiologischen Zuständen hervor. Allgemein definieren beide Autoren Sprachstörung als "das totale oder partielle Unvermögen eines Menschen, die normale Umgangssprache laut- oder schriftsprachlich nach Inhalt und Form zu gebrauchen, so daß die Erkenntnistätigkeit eingeschränkt, der Gedankenaustausch beeinträchtigt oder das ästhetische Empfinden erheblich verletzt werden. Die soziale Wirksamkeit eines Sprachgestörten ist meist gemindert" (S. 18, Heraushebungen durch den Verf.). Ebenso betont von Riper (1970, S. 18 f.) bezogen auf Artikulationsstörungen die Kommunikationsbedingungen zu berücksichtigen, die Umweltbedingungen bei der Analyse der Störung mit in die Diagnose einzubeziehen und er definiert a.a.O.: "Sprache ist gestört, wenn sie soweit von der Norm abweicht, daß sie die Aufmerksamkeit auf sich selbst lenkt, die Kommunikation unterbricht oder die Fehlanpassung des Sprechers bewirkt (von Riper 1954, Zit. Orthmann 1969, S. 277, Heraushebungen durch den Verf.). Im Gegensatz zu der Auffassung Knuras, kann hier generell nicht die Rede von der Darstellung eines vordergründigen, "umschriebenen Funktionsausfalles" sein.

Sowohl in die Definition von Becker und Sovak, als auch in die von von Riper fließt eindringlich die Problematik der Sprachnorm und damit die Bestimmung des "Normalen" ein. Fragwürdig versuchen die

Autoren, was für die Definition einer Verhaltensauffälligkeit (vergl. Kap. 1.1.) schon kritisiert wurde: zum derzeitigen Stand der Forschung erscheint es unmöglich, für die Diagnostik eines so komplexen Phänomens wie des Sprachverhalten, allgemein gültige Normen aufzustellen. Weder vom Statistischen noch vom Klinischen her, ist die Definition einer "Normalität" oder "Gesundheit" angebracht, nachdem auch bei dem quantitativ größten Teil sprachlicher Abweichungen kein eindeutig organischer, monokausaler Verursachungsfaktor des Schadens nachweisbar ist (Grohnfeldt 1976, S. 726). Die Norm, die für die Diagnose einer Sprachstörung angesetzt wird, ist von den subjektiven Erwartungsvorstellungen des Beurteilers abhängig, von den miteinander verflochtenen, gesellschaftlichen und persönlichen Faktoren. Konsequenterweise müßten die Autoren von Riper sowie Becker und Sovak das Normproblem explizit zum Gegenstand ihrer Definition von "Sprachstörung" machen und Abstand von ihrem individuumzentrierten Zuschreibungsprozeß gewinnen, was jedoch nicht erfolgt. Scholz (1974, S. 47ff.) diskutiert den Normbegriff in der Sprachbehindertenpädagogik ausführlich. Er betont, "daß es gegenwärtig keine Diskussion um Normprobleme in der Sprachbehindertenpädagogik gibt, daß aber der Sprachbehindertenpädagoge sehr wohl implizit mit Normbegriffen arbeitet und auf dieser Basis auch Urteile über das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Sprachstörungen fällt." Darum ist es auch nicht verwunderlich, wie unterschiedlich Artikulationsstörungen (van Riper 1970), Stottern (Johnson, Brown, Curtis, Edney und Keastner, 1987) und Dysgrammatismus (Dannenbauer 1976) eingeschätzt werden.

Nachdem der Begriff "Sprachstörung" "der Komplexität des tatsächlichen Sachverhaltes nicht gerecht werden kann" schlägt Knura (1974, S. 185) die Verwendung des Begriffs "Sprachbehinderung" vor¹. Er hätte sich am "tragfähigsten" in der Sonderpädagogik

1) Als unterscheidendes Merkmal einer Sprachstörung und einer Sprachbehinderung dient nach Bach (1971, S. 175 f.) ihre zeitliche Begrenztheit. Sprachstörung ist "eine partielle oder vorübergehende Beeinträchtigung eines Menschen", Sprachbehinderung "eine umfängliche, bleibende Beeinträchtigung". Für die so getroffene Unterscheidung fehlt meines Erachtens aber jegliche Übereinkunft, eine entsprechende Theorie, noch ist irgendwie eine empirische Evidenz ersichtlich.

erwiesen, er beinhaltet die Möglichkeit, der Komplexität des Geschehens, einschließlich seiner Bedingungen und der Folgeschäden im Bereich des Sozial- und Leistungsverhaltens zu umgreifen. Dabei geht Knura bezüglich des Begriffs "Behinderung" von einer Annahme aus, die in der Sonderpädagogik nicht allgemein anerkannt wird. Bittner (1976, S. 405) beispielsweise kritisiert: "Der Begriff "Behinderung" stellt eine der wenigen, vielleicht überhaupt die einzige Klammer, die das Konglomerat [Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.] theoretisch zusammenhält. Er wird aber nahezu inhaltsleer, wenn er so verschiedene Tatbestände wie chronisches Schulversagen, Stottern und Dysmelie decken soll."

Die folgende Definition Knures skizziert vorteilhaft die Richtung, in der das sprachbehinderte Individuum diagnostiziert werden soll, mit einer stärkeren Gewichtung des soziologischen, psychologischen und anthropologischen Aspektes. Darin wäre dann auch die notwendige Basis für pädagogische Maßnahmen in der Schule gegeben. Knura definiert als Sprachbehinderte Personen, "die vorübergehend oder dauernd im unterschiedlichen Ausmaß unfähig sind, die allgemeine Umgangssprache in Laut und Schrift altersüblich aufzunehmen, zu verarbeiten und zu äußern und die deshalb in ihrer Persönlichkeits- und Sozialentwicklung sowie ihrer seelisch-geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit gefährdet oder beeinträchtigt sind." (1974, S. 105)¹. Hier ist abzulehnen, daß ein auffälliges Teilverhalten Personen als "Sprachbehinderte" etikettiert. Die Weiterverwendung eines solchen Begriffes gab längst schon Anstoß zur Kritik innerhalb der Sonderpädagogik, weil er weder Hinweise auf eine differenzierte Diagnostik noch eine entsprechende Therapieplanung zu leisten vermag. "Solche Substantivierungen haben ontologisierungstendenzen und sollten durch attributive Formen ersetzt werden" (Bach 1976, S. 397). Knura klassifiziert Personen, nicht deren Ver-

1) Der Deutsche Bildungsrat (1973, S.40) empfiehlt eine Definition für "sprachbehindert", in die der Begriff der "Schädigung" eingeht. Hier wird also nicht wie bei anderen Autoren (z.B. Knura 1974; Teu-mer 1972) zwischen "Behinderung" und "Schädigung" differenziert. Sprachbehindert ist, wer infolge von Schädigungen der zentralen oder peripheren Anteile der Organe, die an der innersprachlichen Vorbereitung, dem Sprechen und dem Sprachverständnis beteiligt sind oder durch Funktionsmängel in seiner Mitteilungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie im Sprachverständnis auffällig beeinträchtigt ist."

halten. Sprachauffälligkeit wird auf die Gesamtperson übertragen und verallgemeinert, die Beurteilung des Gesamtverhaltens des Individuums typisiert, komplexe Sachverhalte personifiziert. Etikettierungen, wie die folgende durchlaufen gängig die traditionelle Literatur zur Sprachbehindertenpädagogik und deuten auf zweifelhafte implizite Theorien über die "Natur" oder das "Wesen" sprachauffälliger Individuen. Nach Rumler (1975, S. 93 f.) haben "Polterer" beispielsweise "... ein fahriges Temperament. Sie leben in ständiger Unruhe. Sie sind hastig, oberflächlich und zerfahren ... Der Polterer ist mit seinem eigenen Charakter sehr zufrieden und gegenüber seinen Fehlern unbekümmert. Er ist aber dafür anderen gegenüber empfindlich ... ". Jede Klassifikation von Personen hat etwas Diskriminierendes, Inhumanes an sich, es entwertet das Individuum als Individuum, weil die Individualität nicht akzeptiert wird (Barkey, Langfeldt und Neumann, 1976, S. 33). Ebenfalls kritisch muß in der Definition Knuras über "Sprachbehinderte" der Tatbestand der einseitig defizitären Beschreibung dieser Population vermerkt werden. Der Feststellung von Defiziten rechnet man größere Bedeutung bei, als der Aufdeckung positiver, unauffälliger "normaler" Verhaltensweisen. "Sprachbehinderte" weisen nicht nur Defizite in ihrem Sprachverhalten auf, sondern auch Kompetenzen. Mit der Hervorhebung der Defizite betont man Minusvarianten und begrenzt von vornherein die Ausschöpfung optimaler Möglichkeiten für pädagogische oder psychologische Maßnahmen.¹

Eine Zentrierung auf die individuelle sprachliche Leistung genügt für das Verständnis eines sprachauffälligen Individuums nicht. Insgesamt bleibt in den zitierten Definitionen zur "Sprachbehinderung" das Individuum selbst vornehmlich Träger dieses Merkmals, die situativen und personellen Bedingungen, zum Beispiel der häuslichen Umgebung, der Eltern, der Lehrer, der Institution Schule, bleiben

1) Damit sei auch auf das von Barkey (1975, S. 19) vorgestellte, für die Sonderpädagogik relevante sogenannte "Defizit-Modell" verwiesen.

eher ausgeschlossen. Was aber zur Kategorie "Behinderung" führt, sind die spezifischen Reaktionsweisen, Leistungs- und Verhaltenserwartungen seitens der personellen Umwelt, auf die beim sprachbehinderten Individuum diagnostizierten sprachlichen und nicht-sprachlichen Auffälligkeiten. "Da Normen von individuellen, schichtspezifischen und gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst werden sowie dem zeitgeschichtlichen und kulturellen Wandel unterliegen, wird über die Relativität des Normbegriffs die Fragwürdigkeit einer statischen Beurteilung von Sprachbehinderungen deutlich." (Grohnfeldt 1976, S. 17).

Alle bisher zitierten Definitionen geben der Vorstellung Raum, daß in die Erklärung einer "Sprachbehinderung" oder "Sprachstörung" im Wesentlichen die Annahmen des Krankheitsmodells (vergl. Kap.1.2.) eingehen. Sprachbehinderung oder -störung sind vorrangig Begriffe für ein statisches sprachliches Fehlverhalten, dessen sozialer Bezugsrahmen vernachlässigt und dessen Konstituierung durch die soziale Umwelt hintergründig wird. Zwischen behindert/gestört und nicht-behindert/nicht-gestört verläuft eine erzwungene Grenze der Diskontinuität. Die Antwort auf die Frage nach einem Kontinuum mit fließenden Übergängen zwischen den Eigenschaftspolen bleiben die Definitionen schuldig.

Noch deutlicher tritt der Sachverhalt für den Begriff der "Sprachschädigung" zutage. Das "Sprachgeschädigte" Individuum ist entweder determiniert durch einen nachweisbaren oder hypothetisch angenommenen organischen Defekt, oder man interpretiert das in Form der Sprachschädigung auftretende Symptom als innerpsychischen Konflikt, der in der Regel auf bestimmte Probleme der frühen Kindheit zurückzuführen ist. Hier ist der soziale Bezugsrahmen vollends zerrissen, das "Einbruchhafte des Schadens" mehr betont als "das Prozeßhafte des an gestörte Sprache geknüpften oder ihr vorausgehenden psychi-

schen und sozialen Geschehens" (Knura 1974, S. 105).¹

Zusammenfassend muß der Eindruck entstehen, daß die Verwendung der traditionell vorbelasteten, uneinheitlich geführten Begriffe "Sprachbehinderung", "Sprachschädigung" und "Sprachstörung" eher zu einer Etikettierung der damit belasteten Individuen geführt haben, als zur Analyse des dynamischen, prozeßhaften, von der sozialen Umwelt abhängigen sprachauffälligen Verhaltens, das zunächst als ein auffälliges Merkmal im Gesamtverhalten des Individuums steht. Bereits der Name einer Sache beeinflußt unser Verhalten. Dies umso mehr, wenn er vorbelastet ist. "Sobald jemand als sprachbehindert diagnostiziert ist, ändert sich die Einstellung der Umwelt" (Grohnfeldt 1976, S. 31).

Es wäre Überlegenswert, ob nicht mit der Verwendung des bislang in der Sprachbehindertenpädagogik nur marginal, definitorisch noch nicht festgelegten Begriffs "Sprachauffälligkeit" ein Weg aus dem bisherigen terminologischen Wirrwarr zu beschreiten wäre, der zu einer angemesseneren Beschreibung und Erklärung des Phänomens führen würde. Die Definition von Sprachauffälligkeit läßt sich folgendermaßen formulieren:

Sprachverhalten wird von der Umgebung und/oder dem Individuum selbst als auffällig beurteilt, wenn es auf der phonologischen, grammatikalisch-syntaktischen oder lexikalisch-semantischen Ebene gegen die von sozialen Gruppen und Instanzen unterschiedlich formulierten Sprechnormen verstößt, wobei je nach Auffälligkeit des Sprachverhaltens mit einer Beeinträchtigung in der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten sowie in der sozialen Interaktion Umwelt - Individuum zu rechnen ist.

1) "Der Terminus 'Schädigung' setzt voraus, daß bis zu einem bestimmten Zeitpunkt der Lebensentwicklung ein normaler Zustand herrschte und daß durch Krankheit oder Unfall irgendeine Schädigung eintrat" (Johnson und Myklebust 1971, zit. Knura 1974, S. 106). Anders will Teumer (1972, S.3) diesen Begriff verstanden wissen: "Wir schlagen diesen Terminus [Sprachschädigung, Anm. d. Verf.] für alle von der Sprachnorm vorhandenen Abweichungen vor und lassen dabei Ursachen, Differentialdiagnose, Schweregrade, sekundäre Verbildungen, Behandlungsmöglichkeiten und Prognose völlig außer acht."

Die Definition nennt explizit den von unterschiedlichen, nicht allgemeingültigen Normen¹ abhängigen Prozeß in dessen Verlauf Sprachverhalten als auffällig beurteilt wird. Sie bezeichnet die für die Beschreibung einer Sprachauffälligkeit relevanten linguistischen Kategorien. Sie weist allgemein auf die Möglichkeit einer Beeinträchtigung der Interaktion Individuum - Umwelt als Konsequenz auf die Sprachauffälligkeit hin. Im speziellen berücksichtigt die Definition die Bedeutung des sozial-interaktionalen Geschehens für die Genese (in Form der Beurteilung) als auch für die Aufrechterhaltung der Sprachauffälligkeit. Da Sprache konstituierend für kognitive² Fähigkeiten ist (z.B. Skowronek 1969, Oerter 1971, Wygoteki 1971), kann ein Zusammenhang von Sprachauffälligkeit und Beeinträchtigung in der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten angenommen werden (Becker und Sovak 1975, Knura 1974).

2.3. Relevanzdiskussion des Begriffs "Sprachauffälligkeit"

Infolge seiner Beurteilung durch den davon Betroffenen selbst oder durch seine soziale Umwelt, wird Sprachverhalten auffällig. Das Urteil ist abhängig von dem Sprachverhalten an sich, von den jeweiligen Erwartungen an dieses und dem sozialen Kontext, einschließlich situativer Faktoren. Seine Einschätzung geschieht nicht an einer objektivierbaren Norm, an einem Standardwert "normal". Sie ist abhängig von den unterschiedlich formulierten Normen derjenigen sozialen Systeme und ihrer Mitglieder, die die Diagnose "sprachauffällig" treffen. "Die Norm aber läßt sich in keiner Weise festlegen, da Sprache als dynamischer Prozeß sich ständig verändert oder ent-

1) Nach Rosemann (1975, S. 65) sind Normen "als Verhaltensregeln, die, zumindest bis zu einem gewissen Grad, von den Gruppenmitgliedern akzeptiert werden und den Umkreis zulässigen Verhaltens abstecken".

2) "Kognition im weiten Sinne des Begriffes beinhaltet alle Formen von aufnehmenden und verarbeitenden Erkenntnisvorgängen und weisen des Zurechtfindens, die sich auf die Umweltkohärenz des Individuums beziehen" (Dietrich und Walter 1970, S. 147 f.)

wickelt. So läßt sich die Subjektivität des Beurteilers niemals ganz ausschließen, nicht einmal bei der Verwendung standardisierter Tests" (Puppe 1976, S. 151, vergl. auch Scholz 1974, S. 47 ff.)¹ Diese Akzentuierung soll nicht Überspitzt zu einem Verständnis führen, nach dem jedes auffällige Sprachverhalten in seiner gesellschaftlichen und sozialpsychologisch relevanten Form nur ein Produkt in den Vorstellungen der Interaktionspartner darstellt, so daß letztlich keine Realität außerhalb dieser zu beanspruchen ist. Sprachauffälligkeit hat auch einen auf das Individuum monistisch begrenzten Anteil. Es ist sein erlerntes Sprachverhalten. Sprachauffälligkeit definiert sich aus einem Bedingungsgefüge, aus einer Kombination äußerer und innerer Faktoren. Seine Konstituierung erfolgt aus physiologischen, beziehungsweise physikalischen Merkmalen, und aus der sprachlichen Gesamtsituation, einschließlich des Erlebnis- und Handlungskontextes, in der sich die an der sprachlichen Kommunikation Beteiligten befinden. "All behaviour, including speech, is seen as developing out of the interaction between the current behaviour of the organismen, however primitive or limited, and the environmental antecedents and consequences of behaviours, as well as the history of such interactions" (Sloane and Mac Auley 1968, S. 4). Die ausreichende Berücksichtigung des sozialen Bezugsrahmens, den das sozialwissenschaftliche Modell (vergl. Kap. 1.2.) hervorhebt, muß zentral bei der Diagnose der Genese und Aufrechterhaltung jeder Sprachauffälligkeit sein. Dabei ist es unbedeutend, ob die Sprachauffälligkeit als eine Komponente irgendwelcher organische Schädigungen aufweist. Auch für ein Kind, das bedingt durch eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte näselt, muß in die Analyse seines auffälligen Sprachverhaltens als potentielle Variable außer der biologischen die psychologische, ökonomische und soziale einbezogen werden. Wie sprachunauffällige Kinder verhält es sich in einem Netz von Systemen, in denen die körperlichen Korrelate eines darstellen. Dabei muß man davon ausgehen, daß für den Großteil auffälligen Sprachverhaltens bisher der stringente Nachweis organischer Verursachungsfaktoren ausgeblieben ist (Grohnfeldt 1976 a, S. 726).

1) Siehe dazu auch die Kritik Ihssens (1977, S. 168 f.) an der Verwendung von Sprachtests wie dem Landauer Sprachentwicklungstest (LSV) für Vorschulkinder oder dem Psycholinguistischen Entwicklungstest (P-E-T).

Es hieße, an dem komplexen Phänomen "Sprache" vorbeizugehen, wenn man Sprachauffälligkeit als isolierte Organismusevariable im Sinne des Krankheitsmodelles (vergl. Kap. 1.2.) diagnostizieren oder therapieren wollte. Sprachauffälligkeit ist im Hinblick auf seine Funktionalität in Richtung Stimulus-Realations- und Konsequenzseite zu analysieren, nicht eindeutig auf irgendwelche Ursachen innerhalb des kindlichen Organismus hin.¹ Damit ist das Problem nicht ausschließlich auf den Träger des auffälligen Sprachverhaltens isoliert, sondern jede mögliche Form der sozialen Bedingtheit sowohl für die Genese als auch für die Aufrechterhaltung in die Diagnose involviert. In diesem Sinne schlägt Holtz (1974, S. 210) für das Stottern vor, "das Krankheitsmodell des 'Stotterns' zugunsten eines multiplen Bedingungsmodells aufzugeben, in dem nicht die verursachenden Krankheitsfaktoren, sondern die verschiedenen organischen, physiologischen Bedingungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit im Hinblick auf die Entwicklung des Sprechens und der Kontrolle des Sprechverhaltens zu untersuchen sind."

Der umfassende Einschluß des sozialen Bezugsrahmens führt den Blick zu den Konsequenzen, die einer Sprachauffälligkeit folgen können. Eine der wahrscheinlichen Folgen, auf die in einem späteren Kapitel noch genauer einzugehen ist, sind die verschiedenen Formen verbaler und non-verbaler Bestrafung. Mit seiner eingeschränkten Fähigkeit zur Kommunikation wird das sprachauffällige Individuum von den für ihn wichtigen positiven Verstärkern entfernt, was ihm in der Folge geringere Möglichkeiten gibt, selbst zu verstärken. Mangelnde Verstärkung führt wiederum zu einer Reduktion der Handlungskompetenz im Bereich des Sozial- und Leistungsverhaltens, damit zu einer schlechteren Anpassung an die Umgebung. Grohnfeldt (1975, S. 74)

1) Diese Akzentuierung der lerntheoretisch begründeten psychologischen Ebene impliziert auch pädagogisch relevante Handlungsweisen. Die Betonung des "Erlernten", "Lernbaren" führt für Knura (1977, S.5) auf der pädagogischen Ebene zu der Frage, welche individuellen Lernvoraussetzungen der Sprachbehinderte mit sich bringt, was Sprachbehinderte lernen müssen, um wieder voll integriert zu werden, und welchen erschwerten Lernbedingungen die Sprachbehinderten unterliegen.

faßt zusammen, wie als Konsequenz die soziale Distanz zur Umwelt wächst: "Stereotypisierung und Beziehungsstörung finden ihren Ausdruck in einer sozialen Distanz, die Rückwirkung auf das Selbstverständnis und die Persönlichkeitsmerkmale des Sprachbehinderten haben kann. Das auffällig erlebte Verhalten wirkt wiederum als Verstärker auf die Stigmatisierung zurück."

Sprachauffälligkeiten sollen auf der Verhaltensebene beschrieben, erklärt und behandelt werden. Man kommt so eher zu Aussagen, die einer experimentellen Überprüfung genügen. Sie werden "zu methodischen, operationalen Begriffen" (Braun 1975, S. 60). Die Betrachtung von auffälligem Sprachverhalten schließt etikettierende Substantivierungen wie "der Sprachauffällige", oder "der Stotterer" aus. Damit ist eine schon länger innerhalb der Sonderspädagogik geführte Kritik hinfällig (vergl. Bach 1976, S. 397). Die funktional-analytisch geführte Diagnostik einer Sprachauffälligkeit, die ausführlich im nächsten Abschnitt behandelt wird, impliziert neben der Aufdeckung von Defiziten und Exzessen des Verhaltens die Feststellung von nicht-auffälligen Sprachbereichen. Damit sei auf die Kritik am sogenannten "Defizit-Modell" (Barkey 1975, S. 19) verwiesen, das die Aufdeckung von Defiziten wichtiger ansieht als die akzeptierter, unauffälliger Verhaltensmerkmale. Jede therapeutische Intervention erfolgt erst nach sorgfältiger Analyse aller das Problemverhalten beeinflussender Variablen. Seine Diagnostik und Therapie ist weder getrennt darzustellen noch durchzuführen, die Diagnose ist Teil der Therapie. "Die Subsumtion der Diagnose unter den Begriff der Intervention als kontrollierte Beurteilung kehrt die traditionelle und meist unterbrochene Sequenz Diagnostik-Therapie um" (Barkey 1975, S. 27).

Auffälliges Sprachverhalten steht in einem Kontinuum zum unauffälligen. Die Bedingungen, die zu seiner Auffälligkeit führen, müssen nicht qualitativ verschieden von denen des unauffälligen Sprechens sein. Für eine Sprachauffälligkeit wird im Gegensatz zur Sprachbehinderung "eine umfängliche, bleibende Beeinträchtigung eines Menschen ..." (Bach 1971, S. 175) nicht pessimistisch ein statischer Zustand prognostiziert. Mit einem für den Therapeuten und Klienten unbedingt notwen-

digen Optimismus soll kein Zweifel an der Veränderbarkeit jedes auffälligen Sprachverhaltens entstehen. Es erschiene mehr als fragwürdig, würde man Stottern oder Dyagrammatismus per Diagnose in eine noch nicht einmal homogene Kategorie "Sprachbehinderung" einordnen, weil man eine bleibende Beeinträchtigung prognostiziert! Derartiges Vorgehen ist Ausgang für eine sichselbsterfüllende Prophezeiung und seiner Zielsetzung nach weder pädagogisch noch therapeutisch vertretbar.

2.4. Funktionale Analyse von Sprachauffälligkeiten

Die funktional-analytische Beschreibung und Erklärung auffälligen Sprachverhaltens impliziert eine Denkweise, die das dynamische, prozeßhafte der Sprache gegenüber ihrer statisch-strukturellen Betrachtung akzentuiert. Sie zwingt dazu, das Problemverhalten komplex zu diagnostizieren und seinen sozialen Bezugsrahmen gebührend zu berücksichtigen. Die funktionale Verhaltensanalyse, wie sie ausführlich im Kapitel 1.3. erläutert wurde, macht einen Rückgriff auf vorhandene Klassifikationsysteme für "Sprachstörungen" überflüssig (Braun 1975, S. 56 f.), die sich ohnehin als wenig zuverlässig erwiesen haben (Knura 1974, S. 109). Man kann darauf verzichten, Sprachauffälligkeiten wie Stottern oder Stimmeln als Symptome oder Syndrome zu charakterisieren und zu versuchen, sie qualitativ und quantitativ einheitlich zu beschreiben. Durch den Verzicht auf eine Klassifikation und durch die Therapierelevanz der verhaltensanalytisch geführten Diagnose gerät keine Art von Sprachauffälligkeit, auch weniger umfängliche, weniger gravierende oder kurzfristige in ein psychologisches oder "pädagogisches Niemandsland" (Bach, S. 400)¹.

1) Braun (1975, S. 56 f.) führt dazu aus: "Beschreibung und Erklärung von Sprach- und Verhaltensstörungen nach dieser Gleichung [S-O-R-K-C, Anm. d. Verf.] machen einen Rückgriff auf vorhandene Klassifikations- und Einteilungssysteme von Sprach- und Verhaltensstörungen überflüssig. In jedem einzelnen Fall von Sprach- und Verhaltensstörung geht es um eine ganz individuell gegebene funktionale Verhaltenseinheit zwischen Verhalten und sozialen Bedingungen. Erforderlich ist die Beschreibung des beobachtbaren Verhaltens, nicht eine Nennung eines durch Konvention festgelegten Syndroms."

Die Diagnose einer Sprachauffälligkeit umfaßt einerseits die Biographie, andererseits die aktuelle Situation des Individuums und seiner Beziehungen, bestimmt situative innere und äußere Reize, Organismusvariablen, sprachliche- und nichtsprachliche Reaktionen, Kontingenzenmechanismen und Konsequenzen äußerer und innerer Art (Brookshire 1967; McReynolds 1970; Perkins 1971). Sie folgt dem verhaltensanalytischen Vorgehen, zum Beispiel nach dem Kanfer'schen Diagnostik-Therapie-Modell mit seinen Elementen S (=Stimulus), O (=Organismus), R (=Reaktion), K (=Kontingenz) und C (= Konsequenz, vergl. Kap. 1.3.). Dermaßen orientierte Diagnostik erfaßt die Gesamtsituation des sprachauffälligen Individuums: Die auffälligen wie auch nicht-auffälligen Aspekte seines sprachlichen und nicht-sprachlichen Verhaltens, deren soziale und physikalisch-physiologische Bedingtheit sowie die dispositionell-biologischen Einflüsse auf das Problemverhalten. Damit wird auf eine einseitige Feststellung der Defizits verzichtet, ebenfalls die immer auch vorhandenen positiven Handlungskompetenzen berücksichtigt und die Gefahr der diskriminierenden Etikettierung von Personen verringert.

Braun (1975) dürfte in der deutschsprachigen Literatur zur Sprachbehindertenpädagogik der einzige Autor sein, der für alle "Sprachstörungen", ohne diese im einzelnen aufzulisten, die Vorzüge eines individuell funktional-analytischen Diagnose-Therapie-Ansatzes gebührend unterstreicht. Kritisch ist die Verwendung des Begriffs "Sprachstörung" in diesem Rahmen zu vermerken, auf dessen unterschiedliche Verwendung bereits verwiesen wurde. Knura (1974, S. 105) bringt in ihrer terminologischen Abklärung der Begriffe "Sprachstörung", "Sprachdefekt", "Sprachfehler" zum Ausdruck, "daß das Gemeinsame dieser Begriffe ... die relative Enge ihrer Sichtweise [ist]". Hier wird vom Bedeutungsgehalt her der umschriebene Funktionsausfall isoliert in den Vordergrund gerückt." Damit würde der Begriff "Sprachstörung" inhaltlich nicht mit dem Anliegen einer funktionalen Verhaltensanalyse übereinstimmen. In diesem Zusammenhang erfolgt der Vorschlag, nur auf den Begriff "Sprachauffälligkeit" zurückzugreifen.

Abschließend soll an Hand eines Beispiels die funktional-analytische Vorgehensweise in der Diagnostik sprachauffälligen Verhaltens erläutert werden. Das Beispiel, das von Braun (1975) übernommen wurde, beinhaltet die Bedingungsanalyse und Möglichkeiten der Modifikation des Stammels eines Kindes.

Abbildung 1:

Verhaltensanalyse und Therapieplanung bei einem Kind mit Stammeln und Konzentrationsstörungen (nach Braun 1975, S. 61).

S ————— 0 ————— R ————— K ————— C

umgangssprachliche Situationen:	z und s werden häufig verwechselt: z/s z.B. sehn - zehn Sirkus - Zirkus	Unsicherheit beim Hören und Sprechen von z und s in Lautketten;
Lautprüfung:	offener B10; leichte Schwerhörigkeit (30 dB); S.O.N. 105; SIT 92; schwerer psychischer Schock im 4. Lebensjahr; partielle akustische Leutagnose (z - s); auditive Teilleistungs-schwäche; minimale frühkindliche Hirnschädigung; Störung der phonologischen De- und Encodierung;	generalisierte Aufmerksamkeits- und Konzentrationstörung; Motivationseschwäche, insbesondere für sprachliches Lernen;
Vorsprechen von richtigen und falschen z und s in Lautketten (Silben, Wörtern und Sätzen):	fehlt oder mangelhafte Kontingenzen von aufmerksamem Hinhören, richtigem Sprechen und bekräftigenden Umweltreaktionen;	
Fremdhören = interpersonaler Kreisprozeß Eigenhören = interpersonaler Kreisprozeß (verzögertes, simultanes und antizipatorisches feedback); Vorsprechen Bildkarten zur Ver-sprachlichung; Tonbandgerät bzw. Language Master;	auditives und artikulatorisches Differenzieren von z und s; Entscheidung richtig - falsch; Nachsprechen; Herauslesen von z und s; wiederholt kurzeitiges Mitsprechen und auditives Konzentrieren;	Sicherheit beim Hören und Sprechen von z und s in Lautketten; hör- und sichtbare Anerkennung; Erleben des Lernerfolges; Abbau der Konzentrations- und Motivationsstörung;

Das Beispiel zeigt deutlich die Verbundenheit von Diagnose und therapierelevanten Handlungsweisen, sowie die Untersuchung der Rahmenbedingungen für sprachauffälliges Verhalten.¹ Hier geschieht auf psychologischer Ebene, was auf linguistischer vor allem die Pragmalinguistik und die Soziolinguistik erforschen: Sprechen als Kommunikationsablauf, mit dem Ziel des kommunikativen Handelns (vergl. Kap. 3.1.) und die Abhängigkeit des Sprachverhaltens von der sozialen Schichtzugehörigkeit des Sprechers, das Thema des nächsten Kapitels.

2.5. Sprachauffälligkeit und soziale Schicht

Kröhnert stellte 1971 bedauernd fest, daß bis dahin in der Ätiologie der "Sprachstörungen" im wesentlichen zwischen physiologischen und psychologischen, zwischen organischen und funktionellen Ursachen unterschieden wurde: "inwieweit die Sprachstörung eines Kindes durch soziokulturelle Faktoren mitverursacht worden ist, ist eine Frage, die in der Theorie der Sprachheilpädagogik und der Sprachheilkunde weitgehend unbeachtet bleibt" (S.220 f.). Daran hat sich nach Meinung von Ihssen bis 1977 nichts geändert: "die zahlreichen Untersuchungen zur Häufigkeit von Sprachstörungen sind fast durchweg unter Außerachtlassung der Schichtvariablen vorgenommen worden" (1977, S. 172).

Die Soziolinguistik hat in einer großen Zahl empirischer Untersuchungen den Nachweis der Abhängigkeit des Sprachverhaltens von den sozialen Merkmalen des Sprechers, besonders seiner sozialen Schichtzugehörigkeit erbracht. Die neueren soziolinguistischen Arbeiten stützen sich fast alle auf die Thesen Bernsteins (z.B. 1972; Zusammenfassungen u.a. bei Haug und Rammer 1974; Hager, Haberland und Paris 1975; Klein und Wunderlich 1973; Behr et al. 1972). Aus diesem

1) Wünschenswert wäre eine Akzentuierung des unauffälligen Teils des Sprachverhaltens des Kindes gewesen. In dieser Richtung vorbildlich ist das Diagnoseschema mit Beispielen für das Stottern in der unveröffentlichten Dissertation von W. Wendlandt, Berlin 1977.

Grund sollen seine Annahmen kurz skizziert werden. Vereinfacht ausgedrückt nahm Bernstein sowohl für die Unterschicht als auch die Mittelschicht charakteristische Sprechweisen an, die er schließlich "restringierter" beziehungsweise "elaborierter" Code benannte. Bernstein versteht diese Codes als Eigenschaften von Sozialstrukturen der Schichten beziehungsweise Familien. (Behr et al. 1972, S. 188). Codes sind definiert als Sprechsysteme und steuern die sprachlichen Planungsfunktionen. Sie gelten als vermittelndes Glied zwischen Sozial- und Persönlichkeitsstruktur. Bernstein postuliert weiter schichtabhängige Familien - Rollensysteme, die die vorherrschende Sprechweise beeinflussen. Codes verkörpern demnach einmal die genannten Eigenschaften von Sozialstrukturen, zum anderen sind sie verhaltenssteuernd. Einige Merkmale für die mittelschichtspezifischen Code sind nach Bernstein (1972, S. 358):

- Häufige Verwendung von unpersönlichen Pronomen "es" und "man".
- "Häufiger Gebrauch von Präpositionen, die sowohl rein logische Beziehungen als auch zeitliche und räumliche Nähe zeigen.
- Diskriminierende Auswahl aus einer Reihe von Adjektiven und Adverbien."

Den restringierten Code der Unterschicht beschreiben unter anderem folgende Merkmale:

- Kurze, grammatisch einfache, oft unfertige Sätze, von dürftiger Syntax, die meist in der Aktivform stehen.
- Häufige Verwendung kurzer Befehle und Fragen.
- Seltener Gebrauch der unpersönlichen Pronomen "es" und "man".
- Der Symbolismus besitzt einen geringen Grad der Allgemeinheit (S. 359).

Diese Thesen wurden sowohl von Bernstein selbst als auch von Lawton (1970) oder Devermann (1972)¹ versucht, empirisch zu überprüfen.

1) Forschungsbericht bei Ort (1976)

Bei den Mittelschichtgruppen fand Bernstein (1972) gegenüber der Unterschicht kürzere Satzlänge, größere Wortlänge, längere Pausen, die er als verbale Planungspausen hypothetisierte, mehr untergeordnete Sätze, häufigerer Gebrauch von Adjektiven und Adverbien. Auf die Kritik an seinen und den nachfolgenden Untersuchungen kann hier nicht ausführlich eingegangen werden. Sie betrifft zum Beispiel die unterschiedlichen Definitionen der Codes und ihre statische Betrachtung, die Standardisierung der verwendeten Meßverfahren, die geringe Repräsentativität der Stichproben (Zusammenfassung bei Ort, 1976). Einige wichtige Befunde der Soziolinguistik hinsichtlich phonologischer, grammatikalischer und lexikalischer Merkmale in den sozialen Schichten sollen noch im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Diagnose einer Sprachauffälligkeit genannt werden (Forschungsberichte bei Haug und Rammer 1974; Ort 1976; Kegel 1974).

Lexikalische Merkmale

In einer Reihe von Untersuchungen wurde nachgewiesen, daß der Umfang des kindlichen Wortschatzes in den sozialen Schichten unterschiedlich ist: Mittelschichtskinder verfügen über den größeren Wortschatz. Allerdings muß dabei die Methode (in der Regel hochsprachlicher Wortgebrauch!) und die nicht immer erfolgte Intelligenzkontrolle kritisch berücksichtigt werden (Ort 1976, S. 16 f.). Detaillierte Wortschatzanalysen deuten auf unterschiedliche Verwendung in Art und Anzahl von Adjektiven und Adverbien. In der Unterschicht ließ sich ein größerer Substantivgebrauch feststellen.

Phonologische Merkmale

Irwin 1948 (Zit. Ort 1976, S. 14) teilt in einer vergleichenden Untersuchung die Lautentwicklung von Kindern aus der Mittel- und Unterschicht mit, daß ab dem 18. Lebensmonat deutliche Differenzen zwischen den Kindern beider Schichten bestehen: Mittelschichtskinder erreichen die höheren Werte. Templin 1953 (Zit. Kegel 1974, S. 76) stellte auf allen Altersstufen zwischen dem 3. und 8. Lebensjahr signifikant schlechtere Phonemartikulation bei Kindern aus der Unterschicht fest. Dagegen scheinen im Verstehen, nicht in der Produktion der Laute, keine schichtspezifischen Differenzen vorhanden zu sein (z. B. Labov 1967, Zit. Ort 1976, S. 15).

Grammatikalische Merkmale

McCarthy 1930 (Zit. Kegel 1974; S. 64) konnte für die Mittelschichtkinder den Gebrauch signifikant längerer Sätze nachweisen. Außerdem verwendeten sie komplexere und elaboriertere Sätze. Nach Templin 1957 (a.a.O., S. 64 f.) bedeutet die Satzkomplexität das sicherste Unterscheidungsmerkmal zwischen den sozialen Schichten. Ebenso ließen sich Unterschiede in der Beherrschung grammatikalischer Regeln nachweisen (Ort 1976, S. 19). Cazden (1973) macht kritisch auf die Situationsabhängigkeit im Gebrauch der syntaktischen Regeln aufmerksam, eine Variable, die insgesamt zu wenig bei Untersuchungen zum schichtspezifischen Sprachgebrauch berücksichtigt worden ist. Situative Einflüsse sind nach Cazden unter anderem: das Thema, die Aufgabe, der Hörer, die Interaktion zwischen Hörer und Sprecher. Außerdem wurde in einigen empirischen Arbeiten berichtet (Ort 1976, S. 21), daß schichtspezifische Sprachdifferenzen nur die Produktion, nicht aber das Verstehen von Sprache betreffen. So konnte beispielsweise nachgewiesen werden, daß Unterschichtkinder Sätze von Mittelschichtkindern zwar verstehen, aber bei Aufforderung zur Nachahmung in Sätze ihrer Sprache transformieren. Weiter zitiert der Autor Studien, die bei kontrollierter Variable "Intelligenz" schichtspezifisch syntaktische Differenzen aufweisen.

Bisherige Befunde zum schichtspezifischen Sprachverhalten haben allgemein erbracht, daß mit geringeren Leistungen in den genannten Aspekten der Sprachbeherrschung für die Unterschichtkinder zu rechnen ist, vor allem, wenn die Schriftsprache als Standard dient. Im Vergleich zur Mittelschicht weisen also diese Kinder ein "Defizit" auf. Die Vertreter der "Defizit-Hypothese" (Bernstein, Lawton, Oevermann u.a.) benennen den restringierten Code der Unterschicht als defizitär gegenüber dem der Mittelschicht. Dagegen stehen die Vertreter der sogenannten "Differenz-Theorie" (Labov u.a.), die auf die "funktionale Äquivalenz" beider Codes verweisen. Mit der Betonung des Einflusses der Situation ist es vor allem Cazden (1973) zu verdanken, daß eine Dichotomisierung beider Codes fragwürdig erscheinen muß. In Abhängigkeit von der Situation ist der Code der Unterschicht zwar durchaus

geeignet für die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen, nicht aber für eine differenzierende Wahrnehmung und Beschreibung aller Aspekte der uns umgebenden Wirklichkeit. In der Tat sprechen einige empirische Untersuchungen dafür, daß das sprachliche Defizit der Unterschicht lediglich ein Artefakt methodisch unzulänglicher, mangelhaft kontrollierter Untersuchungen darstellt. Trotz dieser Kritik dürfte dennoch davon auszugehen sein, daß es ein schichtspezifisches Sprachverhalten gibt, das aber sorgfältig hinsichtlich der untersuchten Sprachvariablen interpretiert werden sollte. Die Variable "Schicht" dürfte schon wegen ihrer Komplexität allein nicht für die Erklärung dieser Sprachvariablen ausreichen.

Akzeptiert man generell die Abhängigkeit des Sprachverhaltens von der Schichtzugehörigkeit des Sprechers, daß Kinder aus der Unterschicht Phoneme verspätet lernen, diese "schlechter" artikulieren, einen geringeren Wortschatz haben, kürzere, weniger komplexe Sätze benutzen, dann muß man auch realisieren, daß bei Kindern aus der Unterschicht eher eine Sprachauffälligkeit diagnostiziert werden wird, als bei solchen aus der Mittelschicht. Wegen ihrer spezifisch sozialen Schichtzugehörigkeit werden Kinder sprachauffällig, weil sie gegen die mittelschichtorientierte "momentan postulierten hochsprachlichen Normen der Sprachbehinderten-Pädagogik" (Ammon 1974, S. 95) verstoßen, was von Therapeuten oder Pädagogen aus der Mittelschicht diagnostiziert wird. Gerade für das Stammahn und den Dysgrammatismus ist häufig zu erwarten, daß sie nicht der Norm einer standardisierten Hoch- und Einheitsprache entsprechen. Vor dem Hintergrund der Soziolekte oder Dialekte (vergl. Ammon 1974) der sozial-regionalen Umwelt aber können zum Beispiel dysgrammatische Sprachprodukte ganz anders interpretiert werden als vor hochsprachlichen Normen. Kinder, die einem restringierten Sprach- und Erfahrungsmilieu entstammen, dürfen nicht im gleichen Maße wie Kinder aus einem elaborierten Sprach- und Sozialmilieu an den Standards der üblichen diagnostischen Kriterien (z.B. durch Tests wie den Psycholinguistischen Entwicklungstest P - E - T oder Landauer Sprachentwicklungstest für Vorschulkinder LSV, vergl. Ihesen 1977, S. 168) gemessen werden.

Sprachauffälligkeit, die in einem Fall durch eine organische Schädigung eindeutig bedingt ist, kann im anderen Fall eindeutig Resultat bestimmter sozialer Verhältnisse sein.

Die wenigen empirischen Arbeiten, die den Zusammenhang zwischen Sprachauffälligkeit und sozialer Schicht untersucht haben, ergeben kein einheitliches Bild. Nach den Ergebnissen von Jantzen, Kammel und Zeiser (1976), stehen "Sprachschädigung" und Herkunft aus unteren sozialen Schichten in einem signifikanten Zusammenhang ($N = 420$). Entsprechende Verschiebungen mit deren Schweregrad konnten nicht nachgewiesen werden. Kozielski, Kiese und Chilla (1976) berichten hingegen von keinem Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf die Häufigkeit und den Grad der Artikulationsauffälligkeiten bei 909 Kindern. Deuse (1975) fand heraus, daß sprachauffällige Schüler ($N = 3582$) in ihrer Verteilung über die sozialen Schichten insgesamt stärker den Hauptschülern als den Lernbehinderten ähnelten. Nach Untersuchungen von Pelzer (1970) und Krüger (1970, beide Zit. Krühnert 1971, S. 221 f.), war der Wortschatz von 107 sprachauffälligen Schülern im Durchschnitt geringer als der von sprachunauffälligen. Die These von Aab, Pfeifer, Reiser und Rockemer (1974, S. 54 ff.), sprachauffällige Kinder rekrutieren sich vorwiegend aus der Unterschicht und "die Sprachheilschule fügt sich damit nahtlos in den allgemeinen Prozeß der negativen Selektion ein, bei dem es vor allem darum zu gehen scheint, Proletariatskinder in besonderen Schulen auf den ihn gemäßen Platz in unserer Gesellschaft vorzubereiten", ist in dieser absoluten Form kaum haltbar, wie die widersprüchlichen Ergebnisse der Untersuchungen ausdrücken. Im Zusammenhang mit der Interpretation der Ergebnisse der eigenen Untersuchung wird im empirischen Teil der Arbeit noch differenzierter auf deren Ergebnisse eingegangen werden.

Die Variable "Schichtzugehörigkeit" ist nur ein sehr grobes Zuweisungskriterium.¹ Die idealisierte Stabilität von Gruppenverhalten ent-

1) "An diesem Punkt ist nun generell die Frage nach dem möglichen Erklärungswert und der Aussagekraft derartiger Modelle der sozialen Schichtung zu stellen. Inwieweit können solche Modelle die soziale Ungleichheit der gegenwärtigen Gesellschaft tatsächlich adäquat erfassen und sogar in ihren wesentlichen Bestimmungsfaktoren erklären ...? (Hager, Haberland und Paris 1975, S. 199).

spricht nicht der tatsächlichen Variationsbreite des Verhaltens, der sozialen Mobilität (vergl. Hager, Haberland und Paris 1975, S. 189). Es müßten noch andere Variablen untersucht werden, die mit der betreffenden Schicht korrelieren und die differenziertere Erklärungen für auffälliges Sprachverhalten abgeben, zum Beispiel das Erziehungsverhalten der Eltern oder das Interaktionsverhalten in der Familie (vergl. Kap. 3.3. und 4.3.). Insgesamt wäre notwendig ein sozioökologischer Ansatz (vergl. Nickel 1975) zu vertreten, der möglichst viele relevante soziale Variablen berücksichtigt und über multivariate Ansätze die komplexen Bedingungsstrukturen von "Schichten" erforscht.

Die Soziolinguistik hat den Nachweis der sprachlichen Normabweichung und damit der Auffälligkeit des Sprachverhaltens in Abhängigkeit von seiner sozialen Bedingtheit erbracht und die Grenzen für die Beurteilung einer Sprachauffälligkeit hinsichtlich ihrer endogenen Faktoren noch enger gezogen. Sprachauffälligkeit muß so, wie sie definiert werden war, als dynamisch, abhängig von den situationalen, sozialen, aktuellen Rahmenbedingungen analysiert werden. Das diagnostizierende Individuum muß bedenken, daß in seine Diagnose und Therapieplanung gesellschaftliche Impulse eingehen, daß die Sprachcodes Abbildungen der Eigenschaften der Sozialstrukturen darstellen, und die Traditionen und Eigenschaften der sozialen Schichten durch Sprache symbolisiert sind (Bernstein 1972).

2.6. Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen "Sprachbehinderung, -schädigung, -störung" hat einen unbefriedigenden Eindruck hinterlassen. Die Begriffe sind ungenau, wenig operational definiert. Ein- und derselbe Begriff beschreibt unterschiedliche Gegenstandsbereiche. Eindeutige Kriterien, die Klassen auffälligen Sprachverhaltens wie Sprachstörungen oder Sprachbehinderungen unterscheiden könnten, sind mangels Wissen über deren Ätiologie, Merkmale oder Prognostik nicht gegeben. Der Versuch, für solche Klassen allgemeingültige Normen auf-

zustellen und mit ihrer Hilfe zutreffende Entscheidungen über Sprachstörungen, -schädigungen oder -behinderungen zu fällen, muß angesichts des dynamischen Charakters von Sprachverhalten auf Kritik stoßen. Es wurde versucht, mit der Definition des Begriffs "Sprachauffälligkeit" der Kritik an den traditionellen Begriffen gerecht zu werden, den Prozeß der subjektiven Beurteilung jedes auffälligen Sprachverhaltens transparent zu machen und die Bedeutung des sozial-interaktionalen Geschehens zwischen sprachauffälligen Individuum und seiner Umwelt zu akzentuieren.

Die lerntheoretisch fundierte, funktionale Verhaltensanalyse richtet den Blick auf die vielfältigen Kombinationen äußerer und innerer Faktoren einer Sprachauffälligkeit und vor allem auf ihren sozialen Bezugsrahmen. Die Verhaltensanalyse bietet ein hinreichendes, therapie-relevantes Beschreibungsmodell für das Gesamtverhalten des sprach-auffälligen Individuums, in dem sein Sprachverhalten eine Dimension repräsentiert. Da sie sich verpflichtet, die bedingenden Elemente der Sprachauffälligkeit genau zu untersuchen, müßte genügender als bisher die Berücksichtigung auch des Kriteriums "Schichtzugehörigkeit" gegeben sein. In zahlreichen empirischen Untersuchungen hat die Soziolinguistik den Nachweis der Abhängigkeit des Sprachverhaltens von der sozialen Schichtzugehörigkeit des Sprechers erbracht. Diesem Umstand ist bei der Diagnose einer Sprachauffälligkeit und der therapeutischen Zielsetzung Rechnung zu tragen.

3. SPRACHAUFFÄLLIGKEIT UND SOZIALE INTERAKTION

3.1. Vorbemerkung

Wie die unauffällige Sprache, ist auch die auffällige ein komplexes Phänomen, daß unter sozialem, physikalischen und vor allem sprachlichen Aspekt betrachtet werden kann. In jedem einzelnen Fall von Sprachauffälligkeit geht es um eine individuell gegebene funktionale Verhaltenseinheit zwischen dem auffälligen Sprachverhalten selbst und seinen sozialen Rahmenbedingungen. Seine Diagnose verlangt die Berücksichtigung des interaktionalen Geschehens zwischen sprachauffälligen Individuum und seiner Umwelt. Es ist davon auszugehen, daß soziale Beziehungen zwischen menschlichen Individuen mit eingeschränkten Fähigkeiten im Bereich sprachlicher Kompetenz oder Performanz¹ wesentlich erschwert aufgebaut und aufrechterhalten werden können. Besonders deutlich tritt dieses in der sozialen Situation gehörloser Menschen zutage (Voit 1977). Sprache ist der tragende Mechanismus menschlichen Sozialverhaltens (Kendall 1966, Zit. Knura 1974, S. 103). Menschen kommunizieren miteinander, tauschen also verbale und non-verbale Informationen aus, um sich miteinander zu verständigen, andere an etwas teilnehmen zu lassen. Insofern ist dieses Verhalten interaktiv, als die beteiligten Individuen ihr gegenseitiges Verhalten beobachten, wahrnehmen, interpretieren und danach das eigene Verhalten ausrichten. Während Kommunikation² die allgemeine Voraussetzung für zwischenmenschliches Handeln ist, bestimmt die Interaktion die Formen und den Ablauf der kommunikativen Handlung. In Interaktionen wird eine Person beeinflusst und beeinflusst selbst andere

1) Kompetenz bedeutet Sprachvermögen, die Beherrschung eines Sprachsystems; Performanz hingegen die Sprachverwendung, der Gebrauch, der in einer konkreten Situation vom Sprachvermögen gemacht wird (Chomsky 1969).

2) "Mit 'Kommunikation' soll jede erkennbare, bewußte oder unbewußte, gerichtete oder nicht-gerichtete Verhaltensänderung bezeichnet werden, mittels derer ein Mensch (oder mehrere Menschen) die Wahrnehmung, Gefühle, Affekte, Gedanken oder Handlungen anderer absichtlich oder unabsichtlich beeinflusst." (Spitz 1957, Zit. Hager, Haberland und Paris 1975, S. 147)

(Krasner und Ullmann 1973, S. 143). Sprachverhalten gilt als der Teil sozialen Verhaltens, der die Interaktion nicht nur ermöglicht, sondern auch steuert. Über Sprache werden eigene Bedürfnisse artikuliert und aktualisiert, können diese teilweise befriedigt werden. "Die Tatsache, daß jeder Mensch also die Sprache in gewissem Umfang zur Verfügung hat, bestimmt auch dessen Möglichkeit, mit anderen zu interagieren" (Hager, Haberland und Paris 1975, S. 148).

In der Literatur zur Sprachbehindertenpädagogik ist des Öfteren auf Kommunikationsstörungen aufmerksam gemacht worden, die sich als Folge der Sprachauffälligkeit entwickeln (z.B. Knura 1972, 1974; Keller 1973; Braun 1975 a; Orthmann 1975; van Riper 1970; Perkins 1971). Dabei versuchen die Autoren die Annahme einer Kommunikationsstörung plausibel aus Modellen der linguistischen Pragmatik zu deduzieren, zum Beispiel einer "Sender-Empfänger-Theorie" (Keller 1973) oder eines Performanzmodells (Becker und Sovak 1975; Baumgartner und Rübke 1974). Knura (1974) folgert nach der Darstellung eines Modells der kommunikativen Performanz von Becker und Sovak: "Dementsprechend erweist sich eine Sprachbehinderung ihrem Wesen nach als mehrdimensional: entweder der Hörer oder der Sprecher oder beide reagieren auf den Sprechakt so, daß der Kommunikationszusammenhang vorübergehend oder ganz verloren geht. Dieser Vorgang ist unbeabsichtigt und entweder für eine oder für beide Seiten unerfreulich und mit negativen Lernerfahrungen verbunden" (S. 108 f.).

Als eine Disziplin innerhalb der Linguistik kommt die Pragmatik dem Ziel, menschliche Kommunikation unter prozessualer Beschreibung zu erklären bisher am nächsten, da sie Sprache als kommunikatives Handeln auffaßt, den situativen Einfluß auf das Sprachverhalten untersucht (Forschungsüberblick bei Cazden 1973; Labov 1973), insgesamt also die psychologische und soziologische Komponente beim Gebrauch sprachlicher Zeichenerforscht (Searle 1971; Wunderlich 1972; Schlieben-Lange 1975; Engelkamp 1974). Die Pragmatik gründet sich "auf die beobachtbaren Wechselwirkungen menschlicher Beziehungen im weitesten Sinn" (Watzlawick et al. 1969, S. 23). Der besondere Verdienst Watzlawicks und seiner Mitarbeiter ist es denn auch zu betonen, daß in der Kommunikation unter Menschen nicht nur eine Information zwischen

einem Sender und einem Empfänger Übermittelt, sondern daß eine Beziehung zwischen ihnen hergestellt wird. Die bislang deduzierten Hypothesen über die gestörte Kommunikation sprachauffälliger Personen konnten erst in wenigen Untersuchungen verifiziert werden (z.B. Krause 1976; Motech, Niemeyer, Bader und Hoesfert, 1977). Dabei ist die Komplexität des Gegenstandes der Untersuchung, das interaktionale verbale und non-verbale Geschehen zwischen Individuen zu berücksichtigen. Interaktionales Handeln muß als Zusammenhang verbaler, non-verbaler (körpersprachlicher), paralinguistischer (Merkmale der Sprechstimme) und situativer Momente verstanden werden. So sei daran erinnert, daß Sheflen (1973) zehn Jahre intensiver Forschung für die Analyse einer dreißig Minuten dauernden, gefilmten Interaktion verwendet hat. Auf die Schwierigkeiten der Analysen interaktionellen Handelns zwischen sprachunauffälligen Individuen verweisen auch die Untersuchungen von Martens (1974) über familiäre Interaktion und die von Diegritz und Rosenbusch (1977) über Kommunikation zwischen Schülern.

Um dem Verständnis für die Interaktion zwischen sprachauffälligen, sowie zwischen sprachauffälligen und sprachunauffälligen Sprechern näherzukommen, wird zunächst ein Denkmodell von Watzlawick et al. (1969) dargestellt, das vorläufige Hypothesen auf eine Beeinträchtigung der Beziehungen zur Umwelt, bestimmt durch die eingeschränkten kommunikativen Handlungsstrategien sprachauffälliger Individuen, zuläßt. In einem folgenden Kapitel werden, basierend auf lerntheoretischen Erklärungsversuchen und Modellen zur Stigmatisierung, beziehungsweise Etikettierung empirische Untersuchungen zitiert, deren Ergebnisse für die Richtigkeit der Annahme einer problematisch verlaufenden Interaktion zwischen sprachauffälligen Individuen und ihrer sozialen Umwelt sprechen.

3.2. Das pragmatische Modell von Watzlawick,

Beavin und Jackson

Watzlawick, Beavin und Jackson haben die Vorstellungen über regelkreisgeleitete Prozesse in der Kybernetik auf den Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen übertragen. Die Pragmatik "gründet sich auf die beobachtbaren Wechselwirkungen menschlicher Beziehungen im weitesten Sinn" (1969, S. 23), zentral wird das Prinzip der Wechselwirkung, durch das Interaktionsprozesse als Rückkoppelungsprozesse erklärt werden. Jedes Ereignis im sozialen Kontext ist Reiz, Reaktion und Verstärkung (a.a.O., S. 57), es hat kommunikative Valenz. Durch die Betonung der Reziprozität und Wechselwirkung zwischen interagierenden Partnern verlieren hypostasierte Eigenschaften und Rollen der Partner an Bedeutung und eben ihre Beziehung zueinander wird zentral. Ein sprachauffälliges Individuum setzt bestimmte soziale Stimuli, zum Beispiel positiver Natur wie Lächeln, attraktives Äußeres, Blickkontakt, angenehme Stimmlage (vergl. Argyle 1972). Auf diese Stimuli reagiert der jeweilige Interaktionspartner, in diesem Fall wahrscheinlich mit positiven Konsequenzen, die an das sprachauffällige Individuum über verschiedene Kanäle (z.B. optischer und akustischer Kanal) im regelkreisgeleiteten Feedback zurückgehen und es seinerseits wiederum zu einer Handlung veranlassen, man kann schweigen, sich zurückziehen, aber man kann nicht nicht kommunizieren (Watzlawick et al. 1969, S. 53). Ebenso wahrscheinlich wie das emittieren sozialer positiver Stimuli ist für das sprachauffällige Individuum das Setzen von Reizen aversiver Art, wie unattraktives Äußeres (z.B. Lippen-Kiefer-Gaumenspalte), verbale Unverständlichkeit, für den Gegenüber unangenehmes mimisches oder gestisches Verhalten (z.B. Tics oder "Pressen" beim Stotternden), geringer Blickkontakt oder verbaler Output. Auf solche Stimuli dürfte die Umwelt vermehrt mit Vermeidungs- oder Bestrafungsreaktionen reagieren, die dann ihrerseits wieder das Handlungsrepertoire des sprachauffälligen Individuums einschränkend beeinflussen. Wie schon für das sogenannte sozialwissenschaftliche Modell zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten und für das Modell der funktionalen Verhaltensanalyse erklärt worden war, verlangt auch

das pragmatische Modell von Watzlawick et al., sprachauffällige Personen nicht isoliert zu beurteilen, sondern man muß "die Wirkung seines Verhaltens auf andere, die Reaktionen dieser anderen und den Kontext, in dem all dieses stattfindet, berücksichtigen", es verschiebt sich "der Blickpunkt" von der künstlich isolierten Monade auf die Beziehung zwischen den Einzelelementen größerer Systeme (a.a.O., S. 22).

Die Autoren haben fünf pragmatische Axiome der Kommunikation formuliert, die als Ausgangspunkt aller Überlegungen angesehen werden können.

1. Axiom: Watzlawick et al. (1969, S. 53) gehen zunächst davon aus, daß es unmöglich ist, nicht zu kommunizieren. Jedes Verhalten sprachlicher, aber auch außersprachlicher oder parasprachlicher Art hat Mitteilungseigenschaften, durch den andere beeinflusst werden. Außersprachliche Kommunikationsmittel sind von der sprachlichen Artikulation ganz unabhängig; "... Gesten, Mimik, Augenaufschlag, Körperhaltung usw. Sie können sprachliche Artikulation begleiten [...], aber auch schweigend verwendet werden." (Wunderlich 1972, S. 85). Parasprachliche Phänomene sind Merkmale der Sprechstimme wie Rhythmus, Dynamik, Melodie. Selbst wenn sich ein Kind völlig mutistisch verhält, könnte es nach Watzlawick et al. zu erkennen geben, daß es nicht interagieren möchte, oder es könnte positive Verstärkung seitens der Umwelt aus dem Gefühl heraus erhalten, durch sein Verhalten Macht über andere zu haben. "Die verhältnismäßige Bedeutung eines Symptoms ist also die, daß es andere in einer Weise beeinflusst, die es dem Patienten ermöglicht, sich von der Verantwortung für diese Beeinflussung freizusprechen" (Watzlawick et al. 1969, S. 79). Um sich aus der Interaktion zu ziehen, ein Wunsch, der aus den negativen Lernerfahrungen eines sprachauffälligen Individuums verständlich erscheint und vor allem bei Stotternden häufig zu beobachten ist (Wendlandt 1975), stehen ihm unter anderem folgende Reaktionsmodi zur Verfügung (Watzlawick et al. 1969, S. 72 - 79):

- Entwertung: Die eigene Aussage oder die des Partners wird abqualifiziert.

- Das Symptom als Kommunikation: Das Symptom könnte beispielsweise produziert werden, um die Interaktion zu erzwingen oder zu erschweren. Es wäre möglich, "im Symptom eine Verlaufsform [zu] sehen, die eine nachhaltige Wirkung auf die menschliche Umgebung der Patienten ausübt und damit weitaus mehr ist, als nur ein sekundärer Krankheitsgewinn. Daher kann in all jenen Fällen, in der das Warum ? einer Verhaltensform ungeklärt bleibt, die Frage Wozu? trotzdem noch eine vollgültige Antwort ergeben" (a.a.O., S. 47).
- Abweisung: Durch sein verbales oder non-verbales Verhalten demonstriert der sprachauffällige Sprecher sein Desinteresse.

2. Axiom: "Jede Kommunikation hat einen Inhalte- und Beziehungsaspekt derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist (a.a.O., S. 56). In Kommunikationen werden Sachverhalte mitgeteilt aber immer auch Beziehungen definiert. Entscheidend ist oft nicht, was gesagt wird, sondern wie es geschieht. Das "Wie" gibt nähere Hinweise zum Verständnis des Mitgeteilten, entscheidet manchmal erst die Aussage. In diesem Zusammenhang wäre ein

3. Axiom zu nennen: Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler (bezeichnender, benennender) und analoger (abbildender) Kommunikation (a.a.O., S. 68). Analoge Kommunikation bestimmt vorrangig die Herstellung zwischenmenschlicher Beziehungen, hat vor allem eine effektive Funktion. Zu ihr gehören die bereits erläuterten paralinguistischen und außersprachlichen Phänomene. Digital werden verbale, begriffliche Sachverhalte expliziert. Häufig dürfte das Scheitern von Kommunikation zwischen sprachauffälligen und sprachunauffälligen Personen in dem ungeklärten Beziehungsaspekt liegen. Während man über neutrale Sachverhalte spricht, handelt es sich in Wirklichkeit um die Beziehungsdefinition der Partner. Keiner der Beteiligten wagt aber den Kommunikationsprozeß selbst zum Gegenstand des Gesprächs zu erheben, zum Beispiel verbal mitzuteilen, daß man von dem Stammeln des Partners Überrascht ist, eventuell unangenehm berührt wurde. Dabei hat sich dieser Beziehungsaspekt analog schon längst dem stammelnden Gegenüber mitgeteilt, der sich

nun mit der Diskrepanz zwischen analoger und digitaler Information auseinandersetzen muß, dadurch verunsichert ist. Die Differenzen zwischen beiden Aspekten können bis hin zur "Beziehungsfalle" führen, in der gerade ein Kind nicht lernen kann, differenziert und sozial angemessen zu reagieren, wie kommunikationstheoretisch orientierte Schizophrenietheorien zeigen (Bateson, Jackson, Haley und Weakland 1970; vergl. Braun 1975 a). Watzlawick et al. betonen, daß die Signale der analogen Kommunikation nie völlig eindeutig sind. Es gibt keine zuverlässigen Kriterien, anhand derer nachgeprüft werden könnte, ob eine erregte Stimme Wut oder Angst zum Ausdruck bringt. Trotzdem tragen parasprachliche Signale wesentlich zum Verstehen der kommunikativen Intention eines Sprechers bei und sind darüberhinaus für den Angesprochenen Entscheidungshilfe bei der Frage, wie er auf diese Absicht des Sprechers agieren soll.

Eine eingeschränkte Fähigkeit sprachauffälliger Personen analog zu kommunizieren, sei es wegen organischer Defekte oder funktioneller Störungen im motorischen Bereich oder wegen geringer Handlungskompetenz im Bereich des parasprachlichen und außersprachlichen Verhaltens, erworben über Modellernen, führt zu Schwierigkeiten, Beziehungen mit anderen anzuknüpfen und aufrechtzuerhalten. Zumindestens für Stotternde kann der Sachverhalt als erwiesen betrachtet werden. Nach Krause (1975; vergl. Kap. 3.3.) reagieren sie mimisch und gestisch auffällig, mit geringem Blickkontakt, geringer Variationsbreite der Stimme hinsichtlich Lautstärke und Tonhöhe.

4. Axiom: "Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe der Partner bedingt" (Watzlawick et al. 1969, S. 61). Verhalten ist in Ereignisfolgen organisiert (Verhaltensketten nach der funktionalen Verhaltensanalyse), der Austausch von Mitteilungen zwischen den Partnern unterliegt einer bestimmten Abfolge (Interpunktion). Im Verlauf interaktiven Verhaltens entstehen lange Verhaltensketten, deren Anfang zwar eindeutig zu charakterisieren wäre, was aber in der aktuellen Situation unerheblich ist, da jeder Partner den Beginn soweit zurückdatiert, wie es seinen eigenen Interessen entspricht. Die Interpunktion solcher Verhaltensketten führt dabei auf Konflikte bei den jeweiligen Rollendefinitionen. Nachdem jeder Interaktionspartner seine Interpretation des Geschehens für Wirklichkeit

hält, bilden sich so widersprüchliche Interpunktionen, daß keine Einigung über Ursache und Wirkung erzielt werden kann. Konflikte entstehen, weil man glaubt, daß der andere gleiche Erwartungen hat und daß man daraus Konsequenzen zieht, die durch die sich selbst erfüllende Prophezeiung verstärkt werden. "So kann es zum Beispiel bei dem sprachbehinderten Sprecher sein, der annimmt, daß ihn niemand als Freund haben will (aufgrund seiner Sprachstörung) und deshalb ein abweisendes Verhalten an den Tag legt, auf das die anderen Kinder dann wirklich mit Ablehnung reagieren" (Keller 1973, S. 78). Solche abweichenden Interpunktionen müßte der sprachauffällige Partner im inneren Kontext erkennen können und sie durch flexible Änderung der Verhaltensstrategie beantworten.

5. Axiom: "Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Ungleichheit beruht" (Watzlawick et al. 1969, S. 70). Bei symmetrischer Kommunikation nehmen die Partner gleichrangige Positionen ein; komplementäre Kommunikation findet zwischen ungleichen Partnern statt, die sich hinsichtlich Status, Wissen etc. unterscheiden. Ein Partner nimmt eine primäre Stellung ein; entsprechend der andere die sekundäre. Häufige negative Reaktionen gegenüber dem sprachauffälligen Partner, seine Abqualifikation als "Behinderter" oder "Gestörter", die einseitige Betonung seiner sprachlichen Unfähigkeiten, könnten ihn veranlassen, in der Interaktion eine sekundäre Stellung einzunehmen, die Rolle eines "zweitrangigen" Individuums zu akzeptieren, die ihm die Umwelt zuschreibt, so daß für ihn die komplementäre Beziehung zur Regel wird.

Folgt man den Kommunikationsregeln, wie sie von Watzlawick et al. in einem pragmatischen Kalkül der Metakommunikation formuliert wurden und wendet sie auf die sozialen Beziehungen sprachauffälliger Sprecher an, so kann in erhöhtem Maße ihre Störung oder Beeinträchtigung vermutet, eine Rückwirkung der beeinträchtigten sozialen Interaktion auf das Selbstverständnis eines sprachauffälligen Individuums angenommen werden. Es wird kein gleichberechtigter Partner sein, mit dem man

symmetrisch kommuniziert. Es wird zu Reaktionen veranlaßt werden und selbst zu solchen greifen, die sein Sozial- und Leistungsverhalten im Urteil seiner Umwelt als auffällig erscheinen lassen (Knura 1971, 1972). "Der Schwerpunkt der Sprachbehinderung liegt damit weniger in der gestörten Sprache, sondern primär in der mit ihr verbundenen Verstärkung von Verhaltensformen, die soziale Fehlanpassung nach sich ziehen können" (Grohnfeldt 1976, S. 35). Jedes innerhalb eines Regelsystems funktionierende Verhalten ist darin sinnvoll, auch wenn es dem außerhalb des Systems stehenden Betrachter auffällig erscheint (Watzlawick et al. 1969, S. 128). Darum muß, erörtert man neben der Frage nach dem Warum? eines Verhaltens, gleichfalls das Wozu? die Möglichkeit eingeschlossen werden, daß auch auffälliges Sprachverhalten Mittel sein kann, Beziehungen zu definieren, eine Mitteilung in analoger Form an die Umwelt. So hat nach Westrich (1971, S. 30) Stottern die Funktion eines "Notbehelfs" oder nach Kramer (1967, S. 80) gibt es Kinder, "die ihren Stigmatisierung nicht preisgeben wollen, weil sie damit die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, oder sie wieder die kleinkindlich-interdentale Sprechweise eines jüngeren Geschwisters annehmen, um damit in den Mittelpunkt zu rücken". Von Riper (1970, S. 52) spricht in diesem Zusammenhang von "Sprache als das geeignetste Mittel für Protest und Widerstand". Bei Stotternden gilt als allgemein anerkanntes Phänomen, daß in jedem Einzelfall Situationen auszumachen sind, in denen sie nicht stottern, zum Beispiel beim Taktgespräch, wenn sie alleine sind, im Gespräch mit Tieren, eben da, wo auf Beziehungsebene nichts mitgeteilt wird.

In dem Denkmodell Watzlawicks und seinen Mitarbeitern können Sprachauffälligkeiten den Kommunikationsprozeß auf drei Ebenen stören: Auf der Artikulationsebene, der Inhaltsebene und der Beziehungsebene. Dabei erscheint besonders der Hinweis der Autoren für die Interpretation auf der Beziehungsebene ihr eigentlicher Verdienst zu sein.

3.3. Ergebnisse empirischer Untersuchungen

Wie das interaktionale Handeln zwischen sprachauffälligen Individuen und ihrer Umwelt im alltäglichen Geschehen verläuft, ob es sich grundsätzlich von dem in vergleichbaren Gruppen sprachunauffälligen Personen unterscheidet, läßt sich zum derzeitigen Stand entsprechender Theorien und empirischer Forschung nur bedingt beantworten. Lerntheoretische Erklärungsversuche haben besonders für das Stottern auf seinen sozialen Aspekt aufmerksam gemacht, indem sie es entweder als Gewohnheit (habit), die durch Lernen entstanden ist, erklären, oder als operantes Verhalten¹, das durch seine unmittelbar folgende Konsequenzen aufrechterhalten wird, oder als respondentes Verhalten, eine von spezifischen Reizen ausgelöste Reaktion (vergl. Wendlandt 1975, S. 12).

Was Stottern als Gewohnheit (habit) betrifft, verweist zum Beispiel Johnson (1967, S. 281) auf das "diagnostogenic problem" des Stotterns. Im Zusammenhang mit der kindlichen Sprachentwicklung und der Abhängigkeit des Sprechvorganges von der affektiven Erregung, kommt es zu einer normalen "Unflüssigkeit" (disfluency), auf die ab einer gewissen Dauer und /oder Intensität manche Eltern bedingt durch inadäquate Erwartungshaltungen gegenüber ihrem Kind mit verschiedenen Konsequenzen, vor allem bestrafender Art, reagieren. Da die Unflüssigkeit des Sprechens mit einem Zustand affektiver Erregung einhergeht, kann das Kind, wegen der Konsequenzen, die die Umwelt auf diesen Aspekt seines Sprechens setzt lernen, daß der Ausdruck von Affekten unerwünscht ist. Oder aber es lernt, daß dem flüssigen Sprechen überdimensionierte Bedeutung zukommt, in deren Folge sich irrationale Ängste vor dem Versagen, flüssig zu sprechen, aufbauen. "Zögerndes, nicht flüssiges Sprechen

1) Das Modell des "Lernens am Erfolg" oder "operanten Konditionierens" wurde bisher am besten für die Genese und Aufrechterhaltung von Sprachauffälligkeiten untersucht (z.B. Tunner 1974; Wendlandt 1975; Sloane und MacAulay 1968; Bricker und Bricker 1970). Vereinfacht besagt es, daß Verhaltensweisen in ihrer Häufigkeit ansteigen, die zeitlich unmittelbar "angenehme" Konsequenzen nach sich ziehen, bzw. in ihrer Häufigkeit abnehmen, wenn sie "unangenehme" Folgen haben.

wird als abnorm erlebt und führt zu negativen affektiven Reaktionen, parallel zu denen, mit denen die Eltern als Erziehungsmittel gearbeitet haben (Angst, Furcht, Scham, Wut usw.) ..." (Krause 1976, S. 136). Das Kind kann also sein Stottern über die durch seine soziale Umgebung gesetzten Konsequenzen erlernen.

Neben diesem Modell der Entwicklung des "Stotter - habits" als Lernprozeß stehen ebenbürtig empirisch abgesicherte Theorien, die Stottern als operantes Verhalten, das durch seine unmittelbar folgenden Konsequenzen, die das stotternde Individuum selbst oder aber seine Umgebung setzen, aufrechterhalten wird. Drei unterschiedliche Verstärkungsarten gelten als nachgewiesen (Tunmer 1974; Wendlandt 1975)¹: Vermeidung schädlicher Konsequenzen (z.B. kann durch die Produktion seiner Symptome der Stotternde ihm unangenehme Reize vermeiden), Flucht vor als negativ beurteilten Stimuli (z.B. kommt es durch das Stottern zu einer Reduktion der Erwartungsangst) und positive Konsequenzen (z.B. "Schonhaltung" der Umwelt).

Gleichzeitig wird die Bedeutung sozialer Interaktionen im Modell des respondenten Verhaltens betont, nach dem Stottern durch bestimmte Reize, zum Beispiel situativer Art, dauerhaft ausgelöst wird.² Empirische Untersuchungen haben gezeigt, daß Stottern abhängig ist von der Anzahl der Gesprächspartner, der Einstellung des Stotternden zum Zuhörer, dem Grad der Vertrautheit mit der Situation, von dem Thema.

Die Störung der sozialen Interaktion ist zentraler Bestandteil der Theorie Sheehans (1970, S. 10) über das Stottern: "Speech is almost the principle means of social self-presentation, and stuttering is a role specific self-presentation disorder". Sheehan beurteilt Stottern als rollenspezifische Störung, die bestimmt wird durch einen doppelten Annäherungs-Vermeidungskonflikt an die Rolle des Stotternden und

1) Zusammenfassungen für diesbezügliche empirische Untersuchungen geben Tunmer 1974; Beech und Fransella 1968; Fransella 1972; Johnson, Brown, Curtis, Edney und Keaster, 1967; van Riper 1973).

2) Zusammenfassung für diesbezügliche empirische Untersuchungen ebenfalls bei den unter 1) genannten Autoren.

die Rolle des flüssig Sprechenden, die beide beängstigende Rollenerwartungen an den Sprecher stellen. Um diese gestörte soziale Interaktion abzubauen, lernt das stotternde Individuum in seiner Therapie zum Beispiel Blickkontakt zum Partner herzustellen, offen über das Stottern zu sprechen, sich für das eigene Stottern verantwortlich zu fühlen, das eigene Stottern zu tolerieren etc. (vergl. Heidemann, Kellner und Kopf-Mehnert, 1975).

Erste Hinweise darauf, daß spezifische Variablen die Interaktion stotternder Individuen mit Nicht-Stotternden steuern, geben Krause (1975, 1976) und Motsch, Niemeyer, Bader und Hoefert (1977). Krause (1975) untersuchte, inwieweit sich eine Gruppe fünfzehn stotternder Männer in der Verwendung non-verbaler Signalsysteme, die die Hörer-Sprecher-Rolle regulieren, und die die Interaktion zwischen Gesprächspartnern in Bezug auf die Dimension Sympathie und Dominanz steuern, von einer parallelisierten Gruppe kompetenter Sprecher unterscheiden. Die non-verbale, molekulare Verhaltensanteile wurden über ein mehrkanaliges Verfahren aufgenommen und in einem sehr zeitaufwendigen System am Human Interaction Laboratory, San Francisco, ausgewertet. Diese Auswertung ist zur Zeit noch nicht abgeschlossen. Vorläufige Ergebnisse deuten einmal auf die geringe Variabilität mimischer und gestischer Affekt-Korrelate in der Gruppe Stotternder hin: "Die Gesichtsmimik ist entweder neutral oder sehr häufig lächelnd. Die Variationsbreite der Stimme hinsichtlich Lautstärke und Tonhöhe der Stimme sehr gering. Der Blickkontakt ist selten mutuell und wenn, dann von einem Lächeln begleitet. Bewegungen des Körpers [...] werden vermieden, vor allem tauchen sie nicht synchron zum Sprechvorgang auf [...]. Verhaltenssequenzen, in denen zwei Sprecher gegeneinander sprechen, sind häufiger, wenn ein Stotterer am Gespräch beteiligt ist" (1975, S. 3e). Sprachcharakteristika, wie Pausen, Latenzzeiten, Simultansprache des unauffälligen Sprechers verändern sich in Konfrontation mit Stotternden sehr drastisch, so daß nach Krause (schriftliche Mitteilung 1977) "die eigentlich gestörte Gruppe die kompetenten Sprecher in der Konfrontation mit Stotterern sind."

Motsch et al. (1977) analysierten die Interaktion von stotternden Kindern und ihrer Eltern über die Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung mit video-akustischer Aufzeichnung. Für die Interaktion, Beschäftigung mit einer Aufgabe, wurde ein umfangreiches Kategoriensystem aufgestellt, mit dem in dyadischen Situationen jedes beobachtbare Verhalten bei jeder Person beschrieben und verstärkendes beziehungsweise nicht-verstärkendes Verhalten hinsichtlich seiner Bedeutung in der Interaktion benannt werden konnte. Im Ergebnis zeigt sich, daß das Stottern der Kinder abhängig von den dominanten Verhaltensweisen der Eltern war. Die Eltern ihrerseits reagierten in jeweils charakteristischer Weise auf das Stottern: "So reagierten einige mit zunehmender Submissivität (Verstärkung des Stottern), andere zeigten unverändert dominantes Verhalten. Im Einzelfall schien das Stottern der Kinder zum Rückzug der Eltern aus der Interaktion zu führen. Sie zeigten danach häufiger egozentrische Verhaltensweisen" (S. 207). Demzufolge läßt sich also kein allgemein bestehendes, für alle Eltern gültiges Reaktionsverhalten auf das Stottern nachweisen, sondern individuell verschiedenes, verstärkendes.

Die Beobachtung des interaktiven Verhaltens von Eltern und ihren stotternden Kindern war auch Ziel einer Studie von Egolf, Shames, Johnson und Kasprisin-Burelli (1972). Unter verschiedenen Bedingungen beobachteten die Autoren die verbalen Interaktionen von neun Müttern beziehungsweise Vätern und ihren Kindern und zeichneten sie auf Videofilmen auf. Die Ergebnisse der Interaktionsschemata von acht der neun Eltern ergaben unter anderem häufiges gegenseitiges Unterbrechen, Verbote der Eltern an die Kinder über bestimmte Themen zu sprechen und manchmal ein Verhalten, das die Autoren als "collective monologue" bezeichneten, "that is, both parent and child talking but not talking each other into account" (S.225). Den auffälligen Verlauf des interaktionalen Geschehens zwischen Eltern und ihren stotternden Kindern (N = 14) gegenüber einer Kontrollgruppe vor allem im Bereich der geringen gegenseitigen positiven Verstärkung für erwünschtes Verhalten bestätigt ebenso die Untersuchung von Kasprisin (1970). Leider stehen meines Erachtens¹ noch nicht mehr Ergebnisse aus empi-

1) Diese Aussage kann sich auch auf die Angaben von Krause (1976, S.138) stützen und auf die von Lerman, Thaw, Paesani und Holley (1974). Nach deren Kenntnisstand sind "Studies of stutterer non-stutterer interaction sparse; and experimentally controlled laboratory studies are virtually nonexistent" (S. 297).

rischen Untersuchungen diesbezüglich zur Verfügung. Aus den wenigen aber, die lerntheoretisch fundiert sind, lassen sich bereits vorläufige Schlüsse auf problematisches Interaktionsverhalten zwischen stotternden Sprechern und ihren Bezugspersonen ableiten, das besonders durch gegenseitiges Bestrafen, positives Verstärken auffälligen Verhaltens oder Löschen unauffälligen Verhaltens gekennzeichnet ist.

Lerntheoretische Erklärungsversuche haben nicht nur für das Stottern die Bedeutung der antezedenten und nachfolgenden Reizbedingungen und damit der sozialen Interaktion hervorgehoben, sondern auch für andere Sprachauffälligkeiten, zum Beispiel das Stammeln oder den Dysgrammatismus (etwa Risley und Wolf 1967; Hart und Risley 1968; Brookshire 1967; Sloane und MacAulay 1968; Bricker und Bricker 1970; MacDonald und Blott 1974; Connley 1975). Allerdings ging es in den genannten Untersuchungen weniger um die umfassende, allgemeingültige Darstellung der Interaktion zwischen stammelnden oder dysgrammatisch sprechenden Kindern und ihrer Umwelt, sondern um den Nachweis, daß durch Veränderung der Reizbedingungen und die Manipulation der Konsequenzen in der sozialen Umwelt, eine Modifikation des auffälligen Sprachverhaltens in erwünschter Richtung möglich ist. Aus der funktional-analytischen, nicht generalisierbaren Diagnose des Einzelfalles, die in den genannten Studien der Modifikation des auffälligen Verhaltens vorausging, kann auf die gestörte Interaktion zwischen sprachauffälligen Individuen und der Umwelt indirekt geschlossen werden. Diese Interaktion unterliegt demnach in Abhängigkeit von der Schwere der Sprachauffälligkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit gegenseitig einschränkenden Handlungsstrategien. Jedes auffällige Sprachverhalten eines Kindes beeinflusst die Reaktionen der Umwelt, die wiederum auf sein Sozialverhalten und sein Sprachverhalten als Teil davon zurückwirken. Müller (1976) untersuchte, "welche individuellen und sozialen Faktoren das Verstehen und Beurteilen der Sprache Sprachgestörter durch Sprachgesunde beeinflussen" (S. 229). Neunzig Versuchspersonen im Alter von neun bis fünfundsechzig Jahren wurden Tonbandaufnahmen von zwei sprachauffälligen und einem sprachunauffälligem Sprecher vorgespielt, die anhand eines Polaritätsprofils beurteilt werden mußten.

Die statistisch signifikanten Ergebnisse erbrachten: "Je stärker ein Sprachfehler die Verständlichkeit des Gesprochenen beeinträchtigt, desto indifferenzierter wird sein Träger beurteilt. Je undifferenzierter das Urteil ist, desto negativer ist es auch" (S. 232). Broadbeck und Irvin (1946, Zit. von Riper 1970, S. 53) untersuchten die Artikulationsunfähigkeit von vierundneunzig Waisenkindern im Alter von sechs Monaten und einer Kontrollgruppe in der Familie. Erstere Gruppe produzierte weniger Schrei- und Nicht-Schreilaute. Geringes sprachliches Angebot seitens der Umwelt führt zu Sprachauffälligkeit. Geringer verbaler Output seinerseits führt zu noch weniger Verstärkung durch die Bezugspersonen. Kleffner (1952, Zit. von Riper 1970, S. 53) beobachtete das Antwortverhalten normalsprechender Kinder, die mit sprachauffälligen interagierten und stellte negative Reaktionen bei ersteren bereits dann fest, wenn "th" durch "d", also nur ein Substitutionsfehler auftauchte. Die Artikulationsfehler führten zur sozialen Beeinträchtigung und Zurückweisung. Baumgartner (1977) berichtet nach mehrwöchiger, systematisierter Verhaltensbeobachtung für eine Gruppe von acht Vorschulkindern mit verschiedenen Sprachauffälligkeiten, daß diese Kinder gegenüber einer parallelisierten Kontrollgruppe signifikant weniger verbal und non-verbal interagierten, und daß diese geringeren Interaktionsraten vor allem durch nicht-soziale Verhaltensweisen bestimmt wurden.

In Anbetracht der Modellvorstellungen von Watzlawick et al. (1969, vergl. Kap. 3.2.) über die Regelkreise menschlicher Beziehungen ist die Situation sprachauffälliger Kinder nicht nur durch Beziehungsstörungen zur Umwelt in Folge der Sprachauffälligkeit zu kennzeichnen. Umgekehrt scheint auch möglich, sprachauffälliges Verhalten als Ergebnis von familiären Beziehungsstörungen zu diagnostizieren (vergl. Grohnfeldt 1976, S. 25; Keese 1975, S. 76 f.; Braun 1975 a, S. 72 f.). "Bei einer gestörten innerfamiliären Interaktion kann einerseits die sprachliche Auffälligkeit eines Kindes zur familiären Belastung führen und damit als Ursache für eine neurotische Konstellation angesehen werden, andererseits kann ein beeinträchtigtes Kommunikationsfeld wiederum Ursache für bestimmte Formen von Sprachbehinderungen (z.B.

Stottern) sein" (Grohnfeldt 1976, S. 45). So beobachteten zum Beispiel Wulbert, Inglis, Kriegsmann und Mills (1975) in den Interaktionen zwischen zwanzig Müttern und ihren sprachentwicklungsverzögerten Kindern gegenüber einer Kontrollgruppe signifikant geringeres emotionales und verbales Reaktionsverhalten und insgesamt geringere Interaktionsfrequenzen. Zusammen mit den Ergebnissen der bereits genannten Untersuchungen über die Beziehungen von Eltern zu ihren stotternden Kindern deuten alle Resultate auf die Abhängigkeit sprachauffälligen Verhaltens von familiären Beziehungsstörungen hin. Weitere Arbeiten zum Verhalten von Eltern gegenüber ihren sprachauffälligen Kindern, deren Ziel nicht direkt die Analyse des interaktionalen Verhaltens beinhaltet, werden in Kapitel 4.3. zitiert.

Die genannten Ergebnisse können durch deduktives Ableiten der Annahme eines auffällig verlaufenden Interaktionsprozesses bei sprachauffälligen Individuen und ihrer Umwelt aus Modellen zur Stigmatisierung¹ und Etikettierung (Zuschreibung) devianter Verhaltensmerkmale ergänzt werden: "Die gestörte Sprache und die dauernde Bewußtwerdung im kommunikativen Bereich läßt erwarten, daß der Sprachbehinderte zunächst auffällt, als deviant erlebt wird und somit zum Angehörigen einer Minderheit wird. Dadurch wächst die Gefahr der Stereotypisierung und Assoziation negativer Verhaltensmerkmale ..." (Grohnfeldt 1975, S. 70f.). Ausgangspunkt des Etikettierungsansatzes (vergl. Kap. 1.5.) ist die soziale Norm, eine Übereinkunft, die die Mitglieder bestimmter Gruppen bezüglich ihrer Wertvorstellungen treffen und die durch verschiedene Variablen wie Kultur - Sozialschicht - oder Geschlechtzugehörigkeit determiniert ist (Homfeldt 1974, Brusten und Hurrelmann 1973). Weicht ein Individuum in unerwünschter Weise von einer jeweiligen Bezugenorm ab, kann es zur Ablehnung dieses Individuums kommen. An die Abweichung schließen sich Sanktionierungen in Form von Zuschreibungsprozessen an,

1) Stigma kann nach Goffman (1974, Zit. Grohnfeldt 1975, S. 71) definiert werden als "die Situation des Individuums, das von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist."

in deren Verlauf das Individuum die ihm ursprünglich zugeschriebene negative Rolle als für sich gültig akzeptiert.¹ Für den Träger eines von der Norm abweichenden Sprachverhaltens erfolgt eine Rollen- und Statuszuweisung als "Stotterer" oder "Stammer", die über die soziale Interaktion in die Selbstdefinition eingeht. "Bei schwer Sprachbehinderten ist eine Störung des sozialen Kontakts bis zur Stigmatisierung vorstellbar ..." (Grohnfeldt 1975, S. 71).

Nach Untersuchungen von Knura (1969), Keese (1972) und Grohnfeldt (1976) zur Einstellung gegenüber sprachauffälligen Personen mit Hilfe von Polaritätsprofilen lassen sich diese deduzierten Annahmen bestätigen: Sowohl noch studierende, zukünftige als auch bereits tätige Lehrer sehen sprachauffällige Kinder, speziell stotternde, unter einem negativen Bewertungsaspekt. Sie stoßen in hohem Maße auf unbewußte soziale Ablehnung (Knura 1969, S. 93). Das Stigma des Stotternden war Ziel einer Studie von Lerman, Thaw, Passoni und Holley (1974). Im Anschluß an ein Lernexperiment, an dem unter anderem stotternde Studenten teilnahmen, mußten fünfundvierzig männliche Studenten die stotternden gegenüber den sprachunauffälligen Probanden beurteilen. Die stotternden Probanden wurden signifikant weniger favorisiert, ihre sozialen Beziehungen schwieriger beurteilt und ihr Sozialverhalten als unangepaßter eingeschätzt.

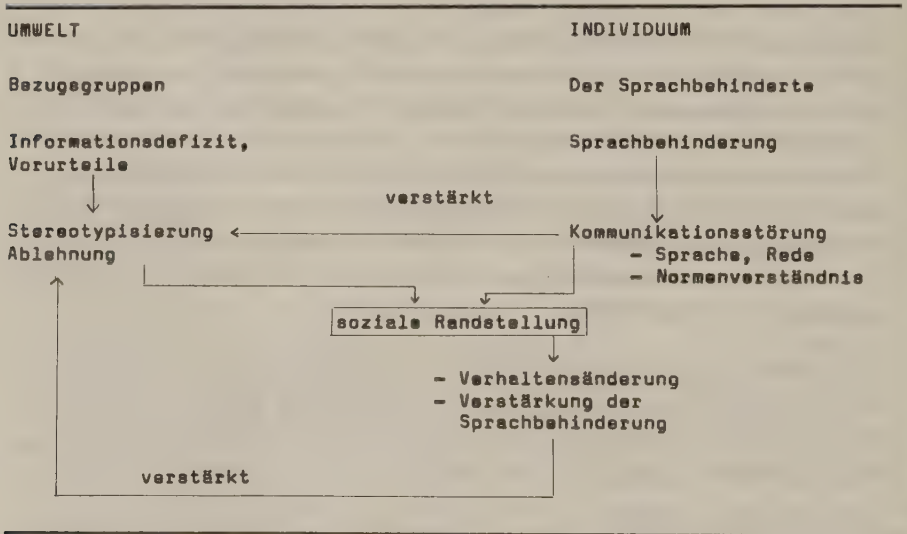
Zur Verdeutlichung der Problematik soll abschließend ein Modell zur sozialen Situation sprachauffälliger Personen von Grohnfeldt (1975, S. 74) dargestellt werden, das der Autor in Anlehnung an das Denkmodell von Watzlawick et al. (1969) entworfen hat. Das Modell zeigt:

1) Nach Matza (1973, Zit. Homfeldt 1974, S. 15) besitzen Zuschreibungen drei Bedeutungsebenen:

- es erfolgt eine Registrierung, eine Einteilung in Kategorien (z.B. als "Sprachbehinderter").
- Die Zuschreibung hat den Charakter einer Herabsetzung, einer Diffamierung.
- "Die Zuschreibung weist auf den Aspekt des Repräsentierens." Die Bezeichnung "Sprachbehinderter" verändert die Einschätzung des betroffenen Individuums durch die Umgebung.

- Das Informationsdefizit der Umwelt des "Sprachbehinderten" schafft Vorurteile bei den "Nichtbehinderten". Es kommt zur Stereotypisierung und Ablehnung durch die "Nichtbehinderten".
- Die dadurch verstärkte Kommunikationsstörung verschiebt weiterhin das gestörte soziale Normenverständnis des "Behinderten" und verstärkt sein normdeviantes Verhalten, was wiederum zu vermehrter sozialer Ablehnung führt.

Abbildung 2: Modellvorstellung zur sozialen Situation "Sprachbehinderter" in Anlehnung an das Denkmodell von Watzlawick et al. (1969) nach Grohnfeldt (1975, S. 74).



3. 4. Zusammenfassung

Für die Erklärung und Beschreibung einer Sprachauffälligkeit war die nicht zu verallgemeinernde, spezifische funktionale Verhaltensseinheit zwischen dem auffälligen Sprachverhalten und seiner sozialen Rahmenbedingungen betont worden. In der Interaktion, mit ihren verbalen, non-verbalen, paralinguistischen und situativen Momenten, beeinflusst das sprachauffällige Individuum unter Umständen auf sehr subtile Art und Weise andere und wird selbst davon beeinflusst. Die von Watzlawick und seinen Mitarbeitern aufgestellten Kommunikationsregeln betonen eben diese Reziprozität zwischen interagierenden Partnern. Zentral ist nicht der Blick auf die künstlich isolierte Monade [Individuum], sondern auf die Beziehung. Die Kommunikationsregeln ermöglichen auf das sprachauffällige Individuum angewendet, die Abteufung von Hypothesen über die beeinträchtigten sozialen Beziehungen zwischen ihm und seiner Umwelt. Es ist wahrscheinlich, daß auf beiden Seiten mit der Zeit vielschichtige restriktive Handlungsschemata erlernt werden, die zu einem wesentlich erschwerenden Faktor in der Beziehung anwachsen können.

Lerntheoretische, experimentell abgesicherte Erklärungsmodelle haben die Bedeutung der gestörten Interaktion unterstrichen, indem sie für die Genese und Aufrechterhaltung von Sprachauffälligkeiten wie dem Stottern, Stammeln oder Dysgrammatismus den Nachweis zwar nicht allgemeingültiger, aber doch spezifischer Stimulus- und Reaktionsbündel seitens der Umwelt erbracht haben. Auffälliges Sprachverhalten ist vollständig nur aus den Reizen, die es setzt und den Konsequenzen aus der Umwelt, die ihm folgen, zu verstehen.

Wenn auch bisher keine allgemeingültigen Interaktionsschemata zwischen sprachauffälligen Individuen und ihrer Umwelt berichtet wurden, lassen dennoch die Ergebnisse empirischer Untersuchungen den Schluß zu, mit einer generellen Beeinträchtigung der wechselseitigen Einflußnahme rechnen zu können. Das normabweichende Sprachverhalten des Kindes führt zu Konsequenzen, deren bestrafender Charakter wahrscheinlicher ist, als eine vermehrte Zuführung positiver Verstärker und die in

einem größeren gesellschaftlichen Kontext gesehen, nachgewiesenermaßen bis hin zur Diskriminierung, die sich in Vorurteilen und Stereotypisierung äußert, gehen. Zwangsläufig kann dadurch nicht nur eine Aufrechterhaltung des abweichenden Sprachverhaltens erfolgen, wie es von lerntheoretischer Seite angenommen und nachgewiesen worden ist, sondern auch eine auffällige Veränderung weiterer Bereiche des Sozialverhaltens generell, dessen tragender Mechanismus Sprache ist. Für die Richtigkeit dieser Annahme sprechen die Ergebnisse empirischer Untersuchungen der verschiedenen Dimensionen sozialen Verhaltens von sprachauffälligen Kindern im nächsten Abschnitt.

4. VERHALTENSMERKMALE UND PERSÖNLICHKEITSEIGENSCHAFTEN SPRACHAUFFÄLLIGER KINDER

Die Sichtung der diesen Themenkreis betreffenden Literatur führt zu der Einsicht, daß der Stand der Forschung, beurteilt anhand der Anzahl vorliegender Untersuchungen und nach der methodischen Vorgehensweise insgesamt, nicht befriedigt. Besonders im deutschsprachigen Raum wurde die Aufmerksamkeit die längste Zeit auf intuitive Erfahrungsurteile weniger Autoren über Verhaltensmerkmale oder Persönlichkeitseigenschaften sprachauffälliger Kinder gerichtet, anstatt auf die Ergebnisse empirischer, statistisch abgesicherter Arbeiten, vor allem amerikanischer Forscher, zurückzugreifen. Wegen der Bedeutung, die intuitiven Erfahrungsurteilen bei uns zukam und zukommt, setze ich mich kritisch in einem eigenen Abschnitt mit ihnen auseinander.

Der Großteil der empirischen Untersuchungen basiert auf den Resultaten traditioneller Persönlichkeitsdiagnostik, in der meistens mit projektiven Verfahren oder wenig reliablen, validen und objektiven Meßinstrumenten geforscht wurde. Die traditionelle Persönlichkeitsdiagnostik zielt primär auf ein Verstehen der dem Individuum zugrundeliegenden Persönlichkeitseigenschaften ab, und will damit Voraussagen für ein Verhalten machen. Die verschiedenen psychodynamischen Theorien basieren auf den Vorstellungen des psychischen Determinismus: Handlungen einer Person sind Ergebnis bestimmter zugrundeliegender organischer Kräfte, sind also unabhängig von situativen Veränderungen. Demgegenüber versucht der verhaltenstheoretische Ansatz "eine direkte Messung der Reaktionsweisen des Individuums auf unterschiedliche Lebenssituationen" (Goldfried und Kent 1974, S. 4).

4.1. Intuitive Erfahrungsurteile

Erst in alljüngster Zeit ist bei uns ein Wandel zu erkennen, den Ergebnissen empirischer, heutigen wissenschaftlichen Ansprüchen genügender, Untersuchungen, bezüglich spezieller Verhaltensmerkmale und Persönlichkeitseigenschaften sprachauffälliger Kinder mehr Gewicht zu ver-

leihen, als den Ergebnissen subjektiver, intuitiver Erfahrungsurteile darüber. Solche Urteile gehen zurück auf den vorwissenschaftlichen Kenntniisstand der Altväter der Sprachbehindertenpädagogik (z.B. Hansen, 1929; Gutzmann 1924; Liebmann 1924; Fröschels 1925). Dabei wurde bis heute den zahlreichen diesbezüglichen Untersuchungen speziell aus dem anglo-amerikanischen Raum, nur geringe Beachtung geschenkt. Der ungerechtfertigte Bedeutungsgrad, den intuitive Erfahrungsurteile einzelner Autoren in der Standardliteratur gewonnen haben (z.B. Arnold und Luchsinger 1970; Führung und Lettmayer 1970; Becker und Sovak 1974; Fernau-Horn 1969; Seemann 1969) weist einmal darauf, wie wenig bisher bei uns auf dem Gebiet der Verhaltensmerkmale oder Persönlichkeitseigenschaften von sprachauffälligen Kindern empirisch geforscht wurde.¹ Zum anderen wird auch deutlich, wie wenig statistisch abgesicherte, empirische Methoden allgemein und die neueren Erkenntnisse einzelner wissenschaftlicher Disziplinen, zum Beispiel Psychologie, Soziologie und Linguistik im Speziellen, bisher Eingang in die deutschsprachige Literatur der Sprachbehindertenpädagogik gefunden haben.

Es steht hier nicht an, intuitiven Erfahrungsurteilen einzelner Personen a priori keine Berechtigung zukommen zu lassen. Im Vorfeld wissenschaftlichen Arbeitens können sie allgemein anerkannt zur Formulierung vorläufiger Hypothesen führen. Die auf diesem Weg beobachteten oder angenommenen "Eigenschaften" sprachauffälliger Kinder stimmen in einigen Fällen durchaus mit den Ergebnissen, der von empirisch arbeitenden Autoren benutzten Persönlichkeitstests überein. Es geht vielmehr um Kritik an der nicht vorhandenen Methodik, an der fehlenden Systematik, mit der geforscht wurde. Es gilt zu bedenken, daß diese, von Einzelpersonen an Individuen oder nicht repräsentativen Gruppen gewonnenen Urteile unzulässig verabsolutiert, verallgemeinert und auf Populationen übertragen wurden, ohne sie wegen ihrer Subjektivität und systematischen Fehlerhaftigkeit zu hypothetisieren und vorsichtig zu interpretieren. So haben intuitive Erfahrungsurteile, weniger Über

1) Vergl. auch die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Sozial- und Leistungsverhalten sprachauffälliger Kinder bei Knura (1974, S. 134 - 142).

Verhaltensmerkmale als Über-Persönlichkeitseigenschaften, dazu beigetragen, die betroffenen spracheuffälligen Individuen oder Gruppen unangemessen mit Eigenschaften zu etikettieren. Es wurden Vorurteile aufgebaut und Vorstellungen in der Öffentlichkeit über die Betroffenen geweckt, die mit der wohl eher gegebenen, tatsächlichen Variabilität ihres nicht nur defizitären Verhaltens wenig gemeinsam haben dürften. Darauf weisen auch insgesamt die später genannten Ergebnisse empirischer Untersuchungen hin. Beispielhaft für den Aufbau diskriminierender Etikette sei an das Bild vom "Stotterer" in der Literatur erinnert (Orthmann 1969, S. 46).

Im Folgenden sollen wenige Beispiele, die sich aber beliebig erweitern lassen könnten, die entwertende, unwissenschaftliche Aussage solcher intuitiver Erfahrungsurteile demonstrieren. Freund (Zit. Luchsinger 1963, S. 33) faßt "typische Charakterzüge" von "Stotterern" und "Polterern" zusammen und beschreibt "den Stotterer" als "schüchtern, verschlossen, zurückhaltend, introvertiert, gehemmt, zögernd und langsam im Handeln", dagegen "den Polterer" als "aggressiv, mitteilend, aufbrausend, extrovertiert, impulsiv, unkontrolliert, hastig und überbeschäftigt." Weinert (1974, S. 53) pauschalisiert seine Eindrücke von stammelnden Kindern folgendermaßen: "Bei unseren Falschsprechern haben wir es öfters mit seelischen Fehleinstellungen zu tun, zum Beispiel mit Minderwertigkeitsgefühlen, Mangel an Selbstvertrauen, mit Ängstlichkeit, Scheu, Schüchternheit oder mit Kompensationsbestreben, übersteigerten Ehrgeiz, angeberisches Großtun u.a.". Dagegen glauben Führung und Lettmayer (1970, S. 13), bei Kindern mit sogenanntem "asozialen Stammeln" entdeckt zu haben, daß "sie sich nur mit sich selbst [beschäftigen]. Die Umgebung erscheint ihnen wenig wichtig, sie fliehen die Gemeinschaft." Diffamierend äußert sich Zuckrigl (1964, S. 7) über "Dysgrammatiker": "Man kann beobachten, daß hartnäckig dysgrammatische Kinder auch in ihren sonstigen Lebensäußerungen wenig rücksichtsvoll und feinfühlig, bisweilen sogar grob sind. Sie arten vor allem in der pubeszenten Phase in unästhetischer Weise aus. Gerade in dieser Zeit fehlt ihnen die Distanz, die sie nicht "erhorcht" haben. Darum fehlt ihnen auch der Zugang zur souveränen Beherrschung

der Sprache." Die Auswirkungen der einfachen Sprachentwicklungsverzögerung beschreiben Becker und Sovak (1975, S. 112) unter anderem in zahlreichen Konfliktsituationen: "Das Kind nimmt eine ablehnende Haltung ein. Je nach dem Typ der höheren Nerventätigkeit reagiert das kräftige Kind aggressiv, das schwache isoliert sich und zeigt sich willenlos, inaktiv." Am meisten etikettierende Urteile dürften über stotternde Individuen gefällt worden sein. Dazu Ferenbach (1949, S. 131): "Der schwer gehemmte, unglückliche Kranke, der fürchterlich unter seinen Sprachstörungen leidet und der geschwätzige, eitle Angeber" oder Westrich (1971, S. 53): "Wenn er aber dieses für verantworten und rechtfertigen soll oder dabei eigenständige Entscheidungen treffen soll, bei dem er sich auf niemanden berufen kann, beginnt er sofort zu versagen und reagiert sprachlich unmündig."

Die wenigen Beispiele verdeutlichen, wie sehr hier nicht abgesicherte Annahmen verabsolutiert, als "Gegebenes" postuliert wurden. Das Individuum wird in einem sozialen Vakuum zum alleinigen Träger seines auffälligen Verhaltens, dessen organische oder dispositionelle Verankerung wichtig erscheint. Ein Faktum, das der Denkweise der vorwiegend medizinisch orientierten Altväter der Sprachbehindertenpädagogik entspricht. Solche Urteile haben bis heute den Blick auf die multifaktoriell bedingte Genese des Sozialverhaltens sprachauffälliger Kinder und seine sozialen Rahmenbedingungen einseitig verengt und häufig eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit diesem auf empirischer Basis vorzeitig verhindert.

4.2. Zum Stand der empirischen Forschung

Verhaltensmerkmale und Persönlichkeitseigenschaften sprachauffälliger Kinder wurden bisher vor allem im anglo-amerikanischen Raum empirisch untersucht. Dabei lassen sich zwei große Bereiche differenzieren: Das Lern- und Leistungsverhalten sowie das Sozialverhalten. Auf die Darstellung von Ergebnissen der Untersuchungen zum Lern- und Leistungsverhalten verzichte ich, da dieser Bereich für die eigene Untersuchung

nur marginal bedeutsam ist. Ein ausführliches Resümee liefert dazu Knura (1974, S. 136 - 141). Für das Sozialverhalten sprachauffälliger Kinder gibt es bisher eine zusammenfassende Übersicht relevanter Ergebnisse bei Goodstein (1958), Bloch und Goodstein (1971), die teilweise von Knura (1974, S. 134 f) zitiert wurden¹, und speziell für das Sozialverhalten stotternder Kinder und Erwachsener Zusammenfassungen bei Sheehan (1970), Fransella (1972), Beech und Fransella (1968). Im deutschsprachigen Raum wurde das Sozialverhalten sprachauffälliger Kinder erst in den letzten Jahren mit methodisch anspruchsvolleren empirischen Studien ergänzt (z.B. Deuse 1975 a; Grohnfeldt 1976; Baumgartner 1977). Insgesamt muß man berücksichtigen, daß sich die wenigsten Untersuchungen mit der Population sprachauffälliger Kinder insgesamt befaßt haben, fast keine mit polternden, dysgrammatisch sprechenden oder näselnden, wenige mit stammelnden, und der Überwiegende Teil mit stotternden Kindern. Allen Anschein nach gesteht man noch am ehesten der letzten Gruppe Auffälligkeiten ihres Sozialverhaltens zu. Der Großteil der Forscher hat sich der traditionellen Persönlichkeitsdiagnostik verpflichtet und definiert Sozialverhalten als überdauernde Persönlichkeitseigenschaft in Begriffen wie Aggression, Frustration, Minderwertigkeitskomplex, Introversion u.a. Nur sehr wenige hingegen (z.B. Baumgartner 1977) verfolgen den verhaltenstheoretischen Diagnoseansatz², geben operationale Definitionen zum Sozialverhalten und beschreiben ihre Beobachtungen auf Verhaltensebene, so daß sich vieles, was hier unter dem Begriff "Sozialverhalten" subsumiert, als Ergebnis verschiedenartigster Diagnostik zu verstehen und zu interpretieren ist.

Besonders die älteren Untersuchungen sind gemessen an den heutigen Ansprüchen an Methodik und Statistik in Frage zu stellen. Häufig fanden wenig reliable und valide Instrumente Verwendung, zum Beispiel der California-Test of Personality (vergl. Kritik Goodstein 1958) oder Rosenzweig P-F-Test (vergl. Kritik Schmidtchens 1975). Die Interpre-

1) Knura folgt der Einteilung von Bloch und Goodstein (1971) in Ergebnisse empirischer Untersuchungen für die Gruppe der Artikulations- und Sprachentwicklungsgestörten und für die Gruppe Stotternder. Dabei unterscheidet Knura für letztere weniger deutlich als Bloch und Goodstein die Ergebnisse, die sich auf stotternde Kinder bzw. stotternde Erwachsene beziehen.

2) vergl. Kap. 4

tation von Ergebnissen empirischer Studien über das Sozialverhalten sprachauffälliger Individuen stößt unter anderem auf folgende Schwierigkeiten (vergl. Block und Goddstein 1971, S. 296 f.; Knura 1974, S. 132 f.):

- Es gibt nur wenige gut kontrollierte Studien, die meisten sind nicht repräsentativ, was die Anzahl der Probanden betrifft.
- Klassifizierungen von "Sprachstörungen" (functional speech disorders) sind unter verschiedensten Aspekten möglich (z.B. ätiologisch oder phänomenologisch). Die Grenzen der Klassen sind nicht eindeutig. Die Zuordnung ihrer Elemente ist problematisch und erfolgt vor allem nach subjektiven, nicht objektiven Kriterien (vergl. Milisen 1971; Berry 1969; Perkins 1971).
- Parallelisierungen von Gruppen sprachauffälliger und sprachunauffälliger Probanden sind oft unzureichend auf wenige Variablen beschränkt. Zu fordern wäre mindestens eine Parallelisierung hinsichtlich Status, Intelligenz, Geschlecht und Alter.
- Ungelöst bleibt das Problem der Kausalbeziehung zwischen Sprachauffälligkeit und Sozialverhalten.
- Sheehan (1970) und Beech und Fransella (1968) verweisen kritisch auf die häufige Verwendung nur klinischer Stichproben, damit verbundene Stichprobenfehler und auf die Gefahr von versuchsleiterbedingten systematischen Fehlern bei der Datenerhebung. Zu wenig wird auch berücksichtigt, daß Ergebnisse zum Sozialverhalten erwachsener Probanden anders zu beurteilen sind als die von Kindern, da deren Verhaltensdynamik noch wesentlich größer ist.

Im nächsten Abschnitt erfolgt die Darstellung von Ergebnissen der wichtigsten bisher durchgeführten Untersuchungen über das Sozialverhalten sprachauffälliger Kinder. Dabei wurden auch, soweit zugänglich, die jüngsten Untersuchungen berücksichtigt. Die Darstellung geht damit einmal über die von Knura (1974) hinaus, zum anderen differenziert sie zwischen den Populationen nesselnder, sprachentwicklungsverzögerter, stotternder, stammelnder und polternder Kinder.

4.3. Empirische Untersuchungen zum Sozialverhalten sprachauffälliger Kinder

Die zusammenfassende, ausführliche Darstellung der Ergebnisse von Untersuchungen über das Sozialverhalten sprachauffälliger Kinder ist einmal in dem Ziel begründet, aus diesen Ergebnissen Hypothesen für die eigene empirische Studie abzuleiten. Zum anderen ist es mein spezielles Anliegen, die Bedeutung empirischer Arbeiten in der Sprachbehindertenpädagogik gebührend zu würdigen und ihre bisherige Randposition über den Weg der Informationsvermittlung zu verbessern. Um die Ergebnisse im Rahmen des Möglichen optimaler interpretieren zu können, werden Hinweise auf die verwendeten Meßverfahren in den Untersuchungen und auf die Anzahl der beteiligten Probanden gegeben. Untersuchungen, deren Ziel das Verhalten der Eltern sprachauffälliger Kinder war, werden gesondert zitiert. Als bedingende Variable für das Sozialverhalten der Probanden erscheint die Diagnose elterlichen Verhaltens unbedingt notwendig.

Übergreifende Untersuchungen

Die folgenden Untersuchungen enthalten keine differenzierten Ergebnisse für einzelne Sprachauffälligkeiten.

Fries (1977) untersuchte Kinder im Alter von neun bis vierzehn Jahren (58 sprachauffällige, 62 sprachunauffällige) mit der Hamburger-Neurotizismus-Extraversions-Skala (HANES), dem Kinderangst-Test (KAT) und dem Angstfragebogen für Schüler (AFS). Den Ergebnissen nach sind die sprachauffälligen Schüler signifikant emotional labiler, instabiler, ängstlicher, erleben sich häufiger als minderwertig, befürchten häufiger, von sozialen Normen abzuweichen.

Deuse (1975 a) untersuchte die soziale Situation sprachauffälliger Schüler in den Klassen fünf bis acht (N = 434) mit Hilfe des Gruppentests für die soziale Einstellung (S-E-T) und verglich ihre Ergebnisse mit denen der Eicstichprobe. Danach setzt der sprachauffällige Schüler seine eigenen Vorstellungen überdurchschnittlich durch, sucht verstärkt nach Beachtung und Anerkennung, steht im Konfliktfall den

anderen Gruppenmitgliedern feindlich gegenüber und bringt ihnen auch sonst mehr Geringschätzung als Akzeptieren entgegen. Gegenüber den Normen der Erwachsenenwelt zeigte sich eine allgemeine Abwehrhaltung.

Grohnfeldt (1976) verwendete für Mütter ($N = 165$) von sprachauffälligen Schülern die Hamburger-Erziehungsverhaltensliste (HANEL) zur Erfassung mütterlichen Erziehungsverhaltens. Nach den Ergebnissen werden Jungen strenger erzogen als Mädchen, als mehrfachbehindert eingestufte Schüler ebenfalls; jüngere Kinder mit leichten Sprachauffälligkeiten erhalten mehr positive Zuwendung als Kinder mit schweren. Bei Schülern über 10.6 Jahren ist der Zusammenhang umgekehrt. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nicht-sprachauffälliger Kinder lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede im Erziehungsverhalten der Mütter angeben. Die Auswertung des Polaritätsprofils (nach Hofstätter) ergibt eine hohe Übereinstimmung im Selbstbild von sprachauffälligen Schülern ($N = 35$) und deren Mütter, woraus unauffälliges Kontaktverhalten abgeleitet wird; dagegen ist die Übereinstimmung vom Selbstbild der Schüler gering (vergl. Knura 1971, 1972; Keese 1972). Mit der Hamburger-Neurotizismus-Extraversionsskala (HANES) wurden zehn- bis fünfzehnjährige Schüler ($N = 65$) untersucht. Grohnfeldt interpretiert zusammenfassend, "daß die sprachbehinderten Schüler in erhöhtem Maße den Wunsch nach geselliger Gruppenzugehörigkeit zeigen, sich aktiv und offen mit der Umwelt auseinandersetzen und keine psychischen Störungen in der Form neurotischen Fehlverhaltens zeigen" (S. 120).

Baumgartner (1977) beobachtete systematisch eine Gruppe von sprachauffälligen Vorschulkindern ($N = 8$) und eine streng parallelisierte Kontrollgruppe während des sogenannten Frei- und Regelspiels bezüglich ihres verbalen und nicht-verbalen Sozialverhaltens. Die Beobachtung orientierte sich an einem umfangreichen, reliablen Kategoriensystem. Für das Frei- und Regelspiel waren die Ergebnisse hochsignifikant unterschiedlich, die sprachauffälligen Kinder spielten mehr allein, weniger kooperativ, zeigten häufige Störverhalten zueinander, waren inaktiver, leisteten im Regelspiel häufiger leichte und schwere

Regelverstöße, machten weniger mit, demonstrierten auch mehr störendes Verbalverhalten, sprachen weniger miteinander und häufiger überhaupt nicht.

Die genannten Ergebnisse lassen die Vermutung zu, daß nicht nur die familiäre Sozialisation sprachauffälliger Kinder problematisch verlaufen sein könnte, sondern daß auch das aktuelle Sozialverhalten auf breiterer Ebene als auffällig zu beurteilen ist.

Zum Sozialverhalten sprachentwicklungsverzögerter Kinder

Bei der Sprachentwicklungsverzögerung handelt es sich um eine sehr grobe Kategorie auffälligen Sprachverhaltens (vergl. Knura 1974, Becker und Sovak 1975). Als ihre Leitsymptome gelten der Dysgrammatismus (Zuckrigl 1964) und das Stammeln. In der amerikanischen Fachliteratur verzichtet man auf den Begriff Dysgrammatismus und verwendet lediglich den Begriff "Sprachentwicklungsverzögerung" ("speech delay, delayed speech, retarded speech", z. B. Perkins 1971; Bloch und Goodstein 1971). Analog der Vorgehensweise von Goodstein (1958) referiere ich Studien zur Sprachentwicklungsverzögerung und zum Stammeln getrennt.

Nur eine mir bekannte Untersuchung bezieht sich direkt auf das Sozialverhalten der Kinder. Wylie, Feranchak und McWilliams (1965) verglichen eine Gruppe (N = 11) sprachentwicklungsverzögerter Schüler mit vier Gruppen anders sprachauffälliger und sprachunauffälliger Kinder. Als besonderen Unterschied fanden sie bei der Experimentalgruppe mehr motorisch unruhiges, störendes Verhalten und häufigeres Einnässen als in jeder der anderen Gruppen. Die von Goodstein (1958) und Bloch und Goodstein (1971) zusammengetragenen Ergebnisse für diese Gruppe von Schülern fügen dem bereits Geschriebenen nichts mehr hinzu. Auch die Durchsicht neuerer amerikanischer Literatur gibt keine weiteren Anhaltspunkte (z.B. MacAuley 1968; Winitz 1969; MacDonald und Blott 1974; Bricker und Bricker 1970). Aus dem deutschsprachigen Raum liegen diesbezüglich überhaupt keine empirischen Untersuchungen vor. Die zweifelhaften Erfahrungsurteile nennen Kontaktstörung im Laufe der späteren Entwicklung, Insuffizienzgefühle (Rutte 1975), Unsicherheiten in

der sozialen Anpassung (Zuckrigl 1964), hyperprotektive Erziehung (Stepanek 1977). Die vier folgenden Untersuchungen beziehen sich auf das Verhalten der Eltern sprachentwicklungsverzögerter Kinder.

Wulbert, Inglis, Kriegsmann und Mills, 1975) beobachteten mit Hilfe des Caldwell Inventory of Home Stimulation die Mutter-Kinder-Interaktion von zwanzig sprachentwicklungsverzögerten Kindern und einer Kontrollgruppe. Die Mütter der Experimentalgruppe zeigten signifikant weniger emotionales und verbales Reaktionsverhalten, häufigere Restriktionen und Bestrafungen und geringere Interaktionsfrequenzen mit ihren Kindern. Zu gleichen Ergebnissen kam Beckey (1942) für fünfzig Familien, deren Verhalten über ein Interview und Beobachtung erfaßt wurde. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe hatten die Mütter sprachentwicklungsverzögerter Kinder mehr Angst vor diesen. Die geringere verbale Reaktionsbereitschaft dieser Gruppe von Müttern drückt sich auch in dem Ergebnis einer Untersuchung von Moll und Darley (1960) unter Benutzung der Parental Attitude Research Scale aus (N = 30).

Peckarsky (1953, Zit. Goodstein 1958, S. 363) verglich die Ergebnisse eines psychiatrischen Interviews mit zweiundfünfzig Müttern sprachverzögerter Kinder mit denen einer Kontrollgruppe. Erstere waren mehr überbesetzend, rigider; die häusliche "Atmosphäre" kennzeichnete mehr Abwehr und Zwang. Die vorliegenden empirischen, wenig repräsentativen Untersuchungen geben praktisch keine Einsicht in das Sozialverhalten sprachentwicklungsverzögerter Kinder. Man kann vermuten, daß das Elternverhalten Faktoren enthält, die, wenn nicht bereits für die Genese, so doch für die Aufrechterhaltung der Sprachauffälligkeit, verantwortlich sein könnten. Goodstein (1958, S. 363) faßte schon damals zusammen: "It seems clear that much additional work needs to be done on the relationship between delayed speech and personality variables."

Zum Sozialverhalten nesselnder Kinder

Schweckendiek und Danzer (1969) befragten zweihundert Schulkinder mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten über psychologische Fehlleistungen und

soziale Verhaltensstörungen. Bezüglich des Kontaktes zur Umwelt waren 19,3 % (7,7) viel allein, 9,4 % (10,6) kontaktarm, 80,7 % (76,8) hatten ein normales soziales Verhalten (Angaben in Klammern beziehen sich auf die Schule, die davor auf das Elternhaus). Insgesamt waren nur 20 % als verhaltensgestört klassifiziert. Billig (1951) berichtet für sechzig Kinder, daß 58 % von ihnen normale bis bessere emotionale und soziale kommunikative Fähigkeiten hätte, als sprachunauffällige. Dem stehen allerdings die Ergebnisse von Morris (1962) für einhundertseven Spaltpatienten konträr entgegen.

Hartmann, Mößner und Härle (1972) untersuchten mit der Vineland-Social-Maturity-Scale (VSMS), soziographischen Erhebungen, zusätzlichem Mütter-Interview und mit einer Lehrerbefragung sechzig Kinder mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. Die VSMS-Skala erwies sich als ein zu wenig diskriminationsfähiges Instrument, ihre Ergebnisse waren daher nicht zu interpretieren. Das Soziogramm stellt die Spaltträger "als geradezu erstaunlich unauffällig und normal" dar (S. 9). Das Mütter-Interview ergab, daß sie ihre Kinder "als unauffällig, normal, von ihren gesunden Geschwistern kaum unterschieden" schilderten (S. 8). Die Lehrer beobachteten Überwiegend "unauffälliges Verhalten der Spaltträger."

Autoren wie Wulff und Wulff (1976) oder Sovak (1963) kommen in ihren Urteilen, die nicht auf empirische Untersuchungen basieren, auf keine differenzierteren Aussagen zum Sozialverhalten von Spaltpatienten, so daß die bisherigen Ergebnisse eher eine Tendenz zu dessen Unauffälligkeit als zur Auffälligkeit haben.

Zum Sozialverhalten polternder Kinder

Zwei Untersuchungen zum Sozialverhalten polternder Kinder konnten bislang Schmidt (1974) und Grohnfeldt (1976) referieren. Nach Schmidt zeigten die Ergebnisse der Hamburger-Neurotizismus-Extraversionsskala (HANES) für zwölf polternde Kinder gegenüber zwölf stotternden eher eine Tendenz zur Normalität und Extraversion als zu Neurotizismus und Introversion. Dieses Ergebnis konnte von Grohnfeldt mit der

HANES für vierzehn polternde und vierzehn stotternde Kinder nicht bestätigt werden. Beide Gruppen verhielten sich unauffällig. In nicht empirisch begründeten Erfahrungsurteilen beschreiben Autoren die Population polternder Kinder als extrovertiert, gesellig und unordentlich (Wyatt 1975); impulsiv, geringe Selbstbeherrschung, Undiszipliniertheit (Bauer 1971); leicht erregbar, aufbrausend, cholerisch (Seemann 1969). Über das Elternverhalten meinen Becker und Sovak (1975, S. 227): "Die Eltern dieser Kinder üben entweder übertriebene Nachsicht oder wollen die sprachlichen Auffälligkeiten durch Zwang zum richtigen Sprechen beseitigen". Die unbedeutenden empirischen Ergebnisse lassen keine eindeutige Interpretation über das Sozialverhalten polternder Kinder zu. Außerdem dürfte eine Zuordnung sprachauffälligen Verhaltens in die Kategorie "Poltern" aufgrund der stark subjektiven Gewichtung, die hier mit eingeht, fragwürdig sein.

Zum Sozialverhalten stammelnder Kinder

Um das Sozialverhalten stammelnder Schüler zu untersuchen, führte Möller (1961, zit. Kanter 1964, S. 39) für achtundzwanzig Schüler soziometrische Erhebungen und eine Lehrerbefragung durch. Danach waren dreiviertel der Kinder mehr oder weniger Außenseiter, die Hälfte der Kinder wurde von den Lehrern als unkonzentriert, gehemmt, ungeschickt, schüchtern, zaghaft oder ängstlich beschrieben.

Kanter (1964) untersuchte ebenfalls mit soziometrischen Erhebungen einundzwanzig stammelnde Schüler. Zum Ergebnis schreibt der Autor: "Sie sind über den gesamten Bereich der Beliebtheitskala verteilt, stehen durchschnittlich aber etwas schlechter als ihre nichtsprachbehinderten Mitschüler" (S. 49 f.). Nach Ergebnissen eines ebenfalls verwendeten Lehrerfragebogens waren die einundzwanzig Probanden nicht verhaltensauffällig: "Sie erscheinen im Umgang allerdings mehr passiv und 'mitmachend', nie aktiv führend. Gegenüber dem Lehrer weicht ihr Verhalten nicht von dem der Normalschüler ab" (S. 57).

Anders (1945), McKee (1949), McAllister (1948) und Reid (1947), alle zitiert nach Goodstein (1958, S. 362) fanden für Gruppen von $N = 53$, $N = 100$, $N = 100$ und $N = 38$ stammelnder Kinder keine Unterschiede zwischen diesen Gruppen und vergleichbarer Kontrollgruppen hinsichtlich der Ergebnisse des California-Test of Personality.

Limbach (1972) untersuchte vierzig stammelnde, lernbehinderte Kinder und eine Kontrollgruppe nur lernbehinderter Kinder mit dem Rosenzweig-P-F-Test. Im Ergebnis zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Tendenziell wurde eine Bereitschaft zur Konfliktlösung ohne Aggression für die Experimentalgruppe interpretiert. Ein Vergleich der Ängstlichkeit, gemessen mit dem Kinder-Angst-Test (KAT) von zwanzig lernbehinderten und stammelnden Schülern mit einer Kontrollgruppe erbrachte keine Unterschiede.

Die Untersuchung von Trapp und Evans (1960) ist bemerkenswert im Hinblick auf das Design. Abhängige Variable war der Angstgrad von vierunddreißig stammelnden Kindern in einer Kontrollgruppe gemessen mit dem Wechsler Digit Symbol Test, unabhängige Variable der Schweregrad der Sprachauffälligkeit. Nach dem Ergebnis hatten sprachunauffällige Kinder ängstlichere Verhaltensweisen als Kinder mit leichtem Stimmeln, waren aber weniger ängstlich als solche mit schwerem Stimmeln. Hätte man die Ergebnisse für die Gruppen leicht und schwer stammelnder Kinder einfach kombiniert und mit denen der nicht-stammelnden verglichen worden, wäre kein Unterschied zwischen den Gruppen entstanden.

Über die Ergebnisse von Elterninterviews berichtet Solomon (1961). Neuhundvierzig stammelnde Kinder verhielten sich gegenüber einer Kontrollgruppe zwanghafter, ängstlicher mit geringerer Anpassungsfähigkeit.

Die empirischen Studien von Perrin (1954), Sherril (1967) und Lerea und Ward (1966) werden nach Bloch und Goodstein (1971, S. 300) zitiert. Nach Perrin waren siebenunddreißig stammelnde Kinder häufiger in Normalschulklassen isoliert und schwerer zu integrieren, damit verbindet sich zusätzlich nach Lerea und Ward für eine Gruppe von zwanzig artikulationsauffälliger Kinder eine geringe Kooperationsbereitschaft.

Sherril (1967) berichtet von einer Studie über die Selbst- und Fremdeinschätzung stammelnder Kinder (N = 53). Diese Kinder wurden beurteilt und beurteilten sich auch selbst als weniger erfolgreich hinsichtlich ihrer verbalen Fähigkeiten, aber als genauso sozial akzeptiert wie ihre unauffällig sprechenden Kameraden. Allerdings fiel der Grad der sozialen Akzeptierung mit der Schwere des Stammelns.

Studien über das Verhalten der Eltern stammelnder Kinder liegen vor von Wood (1946), Egbert (1955), Moll und Darley (1960), Castell, Röder und Artner (1977), Lerea (1956).

Nach Wood (1946) erhielten die Mütter stammelnder Kinder (N = 50) im California Test of Personality überdurchschnittliche Werte für dominantes, aber auch regressives Verhalten, wobei die Väter etwas geringere Werte aufwiesen. Diese Eltern kannten nur in geringem Ausmaß fördernde Erziehungspraktiken und disziplinierten die Kinder überdurchschnittlich.

Eine Befragung (klinisches Interview) von Egbert (1955, Zit. Goodstein 1958, S. 361) zeigte ein Ergebnis, nach dem die Mütter von einunddreißig stammelnder Kinder, die therapieresistent waren, häufiger und ungerechter bestraften, als die Mütter einer Parallelgruppe, deren Kinder erfolgreich therapiert worden waren.

Moll und Darley (1960) untersuchten mit verschiedenen Fragebogen zum elterlichen Erziehungsverhalten eine Gruppe stammelnder Kinder, eine sprachunauffällige und eine Gruppe von Kindern mit anderen Sprachauffälligkeiten. Eltern stammelnder Kinder zeigen geringeres Interesse für Fragen der Kindererziehung als die Eltern der anderen Gruppen.

Castell, Röder und Artner (1977) legten dreiunddreißig Müttern stammelnder Vorschulkinder das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI) zur Bearbeitung vor. Die Antworten zeigen: "Das Ausmaß an Geselligkeit und Gelassenheit der Mütter in der Selbstcharakterisierung durch den FPI korreliert signifikant negativ mit der Häufigkeit des Stammelns

und signifikant positiv mit der Verbesserung des Stammelns" (S. 234), das heißt, Kinder extravertierterer, geselligerer Mütter stammeln weniger häufig und sind therapeutisch besser anzuwenden.

Lerea (1956) fand für achtundzwanzig stammelnde Kinder keinen Unterschied zwischen der Schwere der Artikulationsauffälligkeit hinsichtlich der Persönlichkeit der Mütter, gemessen mit dem California-Test of Personality.

Generalisierende Aussagen über das Sozialverhalten stammelnder Kinder können nach den vorliegenden Ergebnissen nicht gemacht werden. Dafür sind diese zum Teil widersprüchlich, beruhen auf zu unterschiedlichen Meßverfahren, haben zu geringe Repräsentativität. Es gibt Hinweise, daß sich Eltern stammelnder Kinder diesen gegenüber auffälliger verhalten als Eltern sprachunauffälliger Kinder ihren Kindern gegenüber. Darüber lassen sich aber keine endgültigen Aussagen machen, ebenso wenig über das Sozialverhalten der stammelnden Kinder selbst. Höchstens tendenziell dürfte ein auffälligeres Sozialverhalten der stammelnden Kinder angenommen werden. Die sorgfältig geplante Studie von Trapp und Evans (1960) läßt außerdem eine Möglichkeit erkennen, daß Sozialverhalten und Schweregrad des Stammelns in einer positiv korrelierenden Beziehung stehen.

Zum Sozialverhalten stotternder Kinder

Zusammenfassende Darstellungen über den Zusammenhang zwischen Stottern und bestimmten Persönlichkeitseigenschaften oder Verhaltensmerkmalen geben Goodstein (1958), Bloch und Goodstein (1971), Fransella (1972), Beech und Fransella (1968) und vor allem Sheehan (1970). Letzterer hat alle bis dahin vorliegenden Ergebnisse von Rohrschach-Studien, Thematischen Apperzeptions-Test (TAT), Rosenzweig-P-F-Test, Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), California Test of Personality und von Studien zum Selbstkonzept zusammengetragen. Allerdings bezieht sich der weitaus größte Teil der von den Autoren genannten Untersuchungen auf erwachsene Stotternde.

Zunächst sollen Studien zitiert werden, deren Thema das Verhalten der Eltern stotternder Kinder beinhaltet. Moncur (1952) führte bei achtundvierzig Eltern und einer Kontrollgruppe klinische Interviews durch. Im Ergebnis waren die Eltern stotternder Kinder protektiver, kritischer und dominanter als die der Kontrollgruppe.

La Folette (1956) diagnostizierte mit fünf verschiedenen Persönlichkeitstests fünfundachtzig Eltern einer Experimental- und einer Kontrollgruppe. Eindeutig verhielten sich im Ergebnis die Väter stotternder Kinder femininer, unterwürfiger als ihre Frauen oder als die Männer der Kontrollgruppe. Kinistler (1961) verglich das Verhalten von dreißig Müttern stotternder Kinder mit dem der Mütter einer Kontrollgruppe. Das Ergebnis der USC-Maternal-Attitude-Scale ließ ein nach Außen gezeigtes Akzeptieren der Kinder, andererseits eine Überdurchschnittliche, unausgesprochene Zurückweisung seitens der Mütter der Experimentalgruppe vermuten.

Abbot (1957, Zit. Goodstein 1958, S. 365) führte eine Verhaltensbeobachtung der Mutter-Kind-Interaktion während des freien Spiels durch. Bei den dreißig Müttern der stotternden Kinder konnte zwar nicht durchgehend signifikant, so doch tendenziell gegenüber einer Kontrollgruppe beobachtet werden, daß diese Mütter ihren Kindern gegenüber protektiver auftraten, ihnen weniger Freiraum gestatteten.

Goldman und Shames (1964 a, b) untersuchten das Zielsetzungsverhalten von Eltern stotternder Kinder und einer Kontrollgruppe bezüglich ihrer Kinder und sich selbst. Für die dreißig beziehungsweise achtundvierzig Eltern ergaben sich keine Unterschiede hinsichtlich der eigenen Zielsetzung, aber deutliche Differenzen zwischen den höheren, unrealistischen Leistungsanforderungen an ihre Kinder für die Experimentalgruppe. Andrews und Harris (1964, Zit. Sheehan 1970, S. 116) führten bei achtzig Müttern einer Experimental- und einer Vergleichsgruppe ein Interview durch. Die Ergebnisse unterschieden sich nicht signifikant, die soziale Deprivation erschien jedoch für die stotternden Kinder größer.

Folgt man der zusammenfassenden Beurteilung über das Verhalten der Eltern stotternder Kinder von Bloch und Goddstein (1971, S. 305), so sind keine einheitlichen, spezifischen Persönlichkeitseigenschaften für diese Population zu erwarten: "the studies reviewed present no evidence to support the contention that the parents of stuttering children are severely maladjusted or have a particularly aberrant personality pattern." Dagegen können tendenziell aber Unterschiede zum Verhalten von Eltern sprachauffälliger Kinder angenommen werden, wie sie die Ergebnisse der zitierten Untersuchungen demonstrieren, zum Beispiel in Richtung vermehrt protektiven, perfektionistischen, kritischen Verhaltens.

Die Erfassung des Sozialverhaltens war das Ziel der folgenden Untersuchungen.

Gray und Karmen (1967) maßen physiologische Reaktionen als Angstindikatoren bei leichten, mittleren und schweren Stotternden. Für die einzelnen Gruppen konnten unterschiedliche Reaktionen beobachtet werden. Interessanterweise hatten die mittel-schwer stotternden Kinder häufiger Angst als die schwer oder leicht Stotternden.

Fink und Niebergall (1975) interpretierten die Ergebnisse von vierzig stotternden Schülern und einer, allerdings mangelhaft parallelisierten Kontrollgruppe, des Kinder-Angst-Tests (KAT) dahingehend, daß die allgemeine Ängstlichkeit in beiden Gruppen gleich sei. In der Sprechangst (geschätzt an "Angstsituationsbildern") zeigten stotternde Schüler allerdings mehr Angst vor bestimmten Sprechsituationen als die sprachunauffälligen. Indirekt wird das Ergebnis auch von der Untersuchung Atens (1961, Zit. Sheehan 1970, S. 100) bestätigt. Danach reagieren stotternde Kinder (N = 24) auf aggressionsfördernde Stimuli häufiger mit Vermeidungsverhalten als eine Kontrollgruppe. Die deutliche Tendenz, Konflikte mit anderen Personen zu vermeiden, bestätigt auch Kliegel (1970) für das Ergebnis des Rosenzweig P-F-Tests (N = 47).

Moncur (1955) interviewte zweiundvierzig Mütter stotternder Kinder und eine Kontrollgruppe und beobachtete gleichzeitig ihr Verhalten. Im Ergebnis verhielten sich die Kinder der Experimentalgruppe sozial unangepaßter, hyperaktiver, aggressiver u.a. Tendenziell, statistisch nicht signifikant, bestätigt die Untersuchung von Darley (1955) das Ergebnis. Fünfzig stotternde Kinder ließen gegenüber einer Kontrollgruppe im Ergebnis des Rogers Test of Personality Adjustment mehr Introversion, soziale Unangepaßtheit, Tagträumen und familiäre Unangepaßtheit erkennen.

Martin (1962) verglich zweiundfünfzig leichte, mittel und schwer stotternde Schüler hinsichtlich ihres perseverativen Verhaltens gemessen über den Four Motor Perseveration Test mit dem Verhalten einer Kontrollgruppe. In Bezug auf die Rigidität des Verhaltens ergaben sich zwischen den Gruppen keine Unterschiede. Dagegen referieren Baumgartner, Dirnberger und Rübe (1975) Differenzen in der Rigidität kognitiven Verhaltens zwischen vierzig stotternden Schülern und einer Kontrollgruppe. Interpretiert an den Ergebnissen des Minnesota Tests of Creative Thinking war die Experimentalgruppe signifikant weniger in der Lage, Ideen zu produzieren, elaboriert zu arbeiten, flexible Denkstrategien zu benutzen.

Broida (1962, Zit. Sheehan 1970, S. 87) untersuchte mit einer umfangreichen Testbatterie das Selbstkonzept von fünfundvierzig stotternden Kindern und einer Kontrollgruppe. Dem Ergebnis zufolge ziehen stotternde Jungens maskuline Rollen früher und häufiger vor als sprachunauffällige, ihre geschlechtliche Identifikation ist ambivalenter.

Nach einer Studie über das Selbst- und Fremdbild dreiundsechzig stotternder Schüler von Keese (1972) hatte diese Gruppe kein ausgeprägtes Autostereotyp. "Mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Stotterer verbinden sie ausschließlich die Vorstellung der Beschneidung ihrer sozialen Beziehungen, des Alleineseins" (S. 29).

Insgesamt gibt es nur geringe Evidenz dafür, daß das stotternde Kind spezielle Persönlichkeitszüge trägt: "They stotternde Kinder, Anm. d. Verf. differ in tending to be a bit more depressed or discouraged, a bit more anxious or uneasy or unresponsive, especially in speech situation, and somewhat more socially withdrawn" (Johnson, Brown, Curtis, Edney und Keaster 1956, S. 103). Die Population Stotternder ist nicht neurotischer oder unangepaßter als vergleichbare Populationen. So stellt auch Sheshan (1970, S. 125) in der Zusammenschau aller referierten Untersuchungen die Frage, warum eigentlich immer noch Unterschiede im Verhalten Stotternder und Nicht-Stotternder gesucht werden und beantwortet die Frage: "The answer here appears to lie not in the personality problems of stutterers but in those of the investigators...". Diese wohl etwas Überspitzt formulierte Antwort bezieht sich dann auch vor allem auf die Ergebnisse projektiver Testverfahren.

Mir scheint, die referierten Ergebnisse berechtigen zu der Annahme, daß sich das Sozialverhalten stotternder Kinder von dem sprachunauffälliger unterscheidet. Allerdings dürfte es sich hier nicht um einheitliche Dimensionen handeln, sondern um Verhaltensauffälligkeiten, die zwischen den Extremen aggressives, störendes Verhalten und ängstlich, gehemmtes Verhalten breit streuen. Unbedingt berücksichtigt werden muß, wie die Untersuchungen von Gray und Karmen (1967) oder Martin (1962) beweisen, die Abhängigkeit der Sozialverhaltensmerkmale von dem Schweregrad des Stotterns. Der Existenz von Subgruppen innerhalb der Population stotternder Schüler wurde bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vergl. Beech und Fransella 1968, S. 124 f.). Am wenigsten Zweifel dürften an dem ängstlicheren Verhalten dieser Kinder bestehen (z.B. Beech und Fransella 1968, Atens 1961, Kliegel 1970) und an ihrem konflikthafter aufgebauten Selbstkonzept (z.B. Broida 1962, Keese 1972, vergl. auch Knura 1971, 1972).

Eine Zusammenschau aller referierter Untersuchungen verdeutlicht, daß generalisierende Aussagen über Persönlichkeitseigenschaften oder Verhaltensmerkmale sprachauffälliger Kinder nicht getroffen werden können. "In spite of steady research efforts to differentiate speech-disordered and normal-speaking persons, the results have continued to be inconsistent and there is no evidence that either the parents or the speech-defective individuals themselves are severely maladjusted or have an identifiable

personality pattern" (Bloch und Goodstein 1971, S. 311). Die Gründe für die unterschiedlichen Ergebnisse waren bereits genannt worden: nicht-repräsentative Stichproben, mangelhaft durchgeführte Parallelisierungen von Experimental- und Kontrollgruppen, Verwendung von Meßinstrumenten mit ungenügenden Gütekriterien (vergl. Kap. 4.2.). Bloch und Goodstein (1971) haben ferner den Umstand kritisch vermerkt, daß ein Großteil der Studien, die versucht haben, globale Differenzen zwischen zwei Gruppen, einer sprachauffälligen Experimental- und einer Kontrollgruppe nachzuweisen, der tatsächlichen Variabilität des Verhaltens in beiden Gruppen nicht gerecht werden konnten. Sie fordern darum auf, die Fragestellung vermehrt auf Unterschiede zwischen den Subgruppen einzelner Sprachauffälligkeiten zu richten, wie beispielsweise Trapp und Evans (1960).

Wenn auch allgemeingültige Resultate bisher ausgeblieben sind, so deutet dennoch ihre Signifikanz auf Unterschiede im Sozialverhalten von sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern hin und legt den Schluß nahe, "daß jede Sprachbehinderung zugleich ein Risiko für die Persönlichkeitsentwicklung des Betroffenen und seine soziale Integration darstellt" (Knura 1974, S. 135). Wird Sprachverhalten als dominierende Dimension des Sozialverhaltens auffällig, so wird es die problematische Entwicklung anderer Dimensionen des Sozialverhaltens nach sich ziehen. Im Kapitel 3. war beschrieben worden, wie die Interaktion zwischen sprachauffälligem Individuum und seiner Umwelt verläuft oder verlaufen könnte. Daß die Konsequenzen, die seitens der Umwelt auf das Sprachverhalten folgen, nicht nur seiner Aufrechterhaltung dienen, sondern auch der auffälligen Entwicklung weiterer Dimensionen des Sozialverhaltens, haben zumindestens tendenziell die Resultate der einschlägigen Untersuchungen bewiesen.

4.4. Zusammenfassung

Intuitive Erfahrungsurteile haben bis heute in der Literatur zur Sprachbehindertenpädagogik einen ungerechtfertigt hohen Stellenwert. Sie entstammen subjektiven mit hohen Fehlereinflüssen verbundenen, unsystematischen, unkontrollierten und statistisch nicht abgesicherten Beobach-

tungen einzelner Personen an nicht repräsentativen Gruppen sprach-auffälliger Probanden. Bei dem derzeitigen Entwicklungsstand empirischer Wissenschaften sollte darum auch in der Sprachbehinderten-pädagogik nur noch eingeschränkt und mit gebotener Vorsicht auf sie zurückgegriffen werden.

Die wichtigsten Arbeiten über das Sozialverhalten stotternder, stamm-meldner, sprachentwicklungsverzögerter, polternder und näselnder Kin-der wurde differenziert referiert. Entsprechend berücksichtigt blie-ben die Resultate über das Verhalten der Eltern dieser Kinder. Das Maß an reliablen und validen Ergebnissen ist gering. Während das Ziel des Großteils der Studien die Aufdeckung von Persönlichkeitseigenschaften sprachauffälliger Probanden oder ihrer Eltern ist, verfolgen nur we-nige den verhaltenstheoretischen Diagnoseansatz.

Allgemeingültige Aussagen über das Sozialverhalten der untersuchten Kinder lassen die Ergebnisse nicht zu. Abhängig von der Art des Maß-instrumentes, den zugrundegelegten Definitionen für das jeweils beur-teilte Sozialverhalten, die Verhaltensauffälligkeit oder Persönlich-keitseigenschaft, sind Differenzen sowohl zwischen dem Sozialverhalten Träger gleicher Sprachauffälligkeiten zu erwarten als auch Differenzen zwischen dem Sozialverhalten Träger verschiedener Sprachauffälligkeiten. Die Variabilität des auffälligen wie des unauffälligen Verhaltens in-nerhalb und zwischen den Subgruppen sprachauffälliger Probanden darf demnach nicht unterschätzt werden. Darüberhinaus bedingen sich Unter-schiede beispielsweise in den nicht einheitlich vorgenommenen Klassifi-zierungen der Sprachauffälligkeiten, in den ungenügend parallelisierten Experimental- und Kontrollgruppen, in der Verwendung, hinsichtlich der Gütekriterien mangelhafter Meßverfahren.

Insgesamt lassen die signifikanten Ergebnisse der referierten Unter-suchungen trotz der genannten Einschränkungen hinreichend abgesiche-rte Aussagen dergestalt zu, daß deutliche Unterschiede zwischen dem So-zialverhalten sprachauffälliger Kinder und dem der Kontrollgruppen nachgewiesen werden konnten, unabhängig von der Art der Sprachauffäl-ligkeit. Kinder mit auffälligem Sprachverhalten zeigen nach den Resul-

taten von Persönlichkeitstests, Rating-Skalen und Verhaltensbeobachtungen ein durchweg problematischeres Sozialverhalten als sprachunauffällige. Einige Studien (z.B. Lerea 1956; Trapp und Evans 1960; Martin 1962; Gray und Karmen 1967) haben ferner signifikante Unterschiede im Sozialverhalten in Abhängigkeit von der Schwere der Sprachauffälligkeit erbracht. Die Annahme, daß die in einigen empirischen Untersuchungen (vergl. Kap. 3.) bestätigte, gestörte Interaktion zwischen dem sprachauffälligen Individuum und seiner Umwelt zur Entwicklung weiterer Auffälligkeiten (neben den bereits bestehenden des Sprachverhaltens) seines Sozialverhaltens führt, beweisen tendenziell die Ergebnisse der hier zitierten Studien.

5. UNTERSUCHUNGSFRAGESTELLUNG

Sprachverhalten gilt als der bedeutsamste Aspekt sozialen Verhaltens. Sprachverhalten ermöglicht nicht nur die Interaktion mit anderen, sondern steuert sie auch vor allem. Über das Medium Sprache erfährt das Individuum seine zum sozialen Lernen notwendige Verstärkung und verstärkt selbst über dieses Medium maßgeblich das Sozialverhalten seiner Umwelt. Wird Sprachverhalten auffällig, folgen daraus sowohl für den Sprecher als auch seine Umwelt Konsequenzen. Einige Autoren (z.B. Keller 1973; Braun 1975 a; Orthmann 1975) bezeichnen sie allgemein als Kommunikationsstörung. Empirische Untersuchungen (vergl. Kap. 3.) haben sie differenzierter als intra- und auch interpersonell erheblich variierebare Stimulus- und Reaktionsbündel identifiziert. Auffälliges Sprachverhalten schränkt die Fähigkeiten des Individuums zum kommunikativen Handeln ein, jene Fähigkeiten, "die es ihren Trägern ermöglichen sollen, entsprechend ihrer Gebundenheit an eine spezifische Realität funktionsgerechte kommunikative Mittel zur Bewältigung dieser Realität, aber auch zur Durchsetzung ihrer Interessen zu benutzen" (Martens 1974, S. 13). Wegen der begrenzten Möglichkeit zur sozialen Kontaktaufnahme und -aufrechterhaltung kann man vermuten, daß neben dem Sprachverhalten weitere Dimensionen des Sozialverhaltens auffällig werden. Dafür sprechen ebenfalls, wenn auch widersprüchlich und größtenteils an nicht repräsentativen Stichproben gewonnen, Ergebnisse empirischer Untersuchungen (vergl. Kap. 4.).

Von dieser Basis aus, ist das Ziel der eigenen Untersuchung, einen wesentlichen Gegenstandsbereich der Sprachbehindertenpädagogik, das Sozialverhalten sprachauffälliger Individuen, in einer Feldstudie, an einer repräsentativen Stichprobe empirisch differenzierter zu untersuchen. Die Fragestellung gilt deren Verhaltensauffälligkeiten. Sie soll an Schülern der Grundschulklassen eins bis vier und der schulvorbereitenden Einrichtungen an Sprachbehindertenschulen in Bayern überprüft werden. Dabei wird auf das Urteil der Lehrer, Erzieher und Eltern über die Verhaltensauffälligkeiten dieser Schüler zurückgegriffen. Das Urteil erfolgt anhand verschiedener Ratingskalen (vergl. Kap. 1.4. und 1.5.).

Durch die Studie werden Antworten auf folgende Fragenkomplexe erhofft:

Ergebnisse empirischer Untersuchungen deuten auf die problematisch verlaufende Interaktion zwischen sprachauffälligen Schülern und ihrer Umwelt, auf deren Basis sich das Sozialverhalten der Schüler auffällig entwickeln soll. Danach müßte das Verhalten eines hohen Prozentsatzes der Schüler von ihren Bezugspersonen als auffällig beurteilt werden.

1. Wie hoch ist der Anteil des von Lehrern, Erziehern und Eltern als auffällig beurteilten Sozialverhaltens in einer repräsentativen Stichprobe von Schülern an Sprachbehindertenschulen?

Einige Autoren, zum Beispiel Trapp und Evans (1960), Martin (1962), Gray und Karmen (1967) haben Sozialverhalten in Abhängigkeit von dem Schweregrad einer Sprachauffälligkeit untersucht und darüber bedeutsame Unterschiede berichtet. Für die Überprüfung des Zusammenhanges von Sprachauffälligkeit und der Auffälligkeit anderer Bereiche des Sozialverhaltens ist diese Methode bislang zugunsten des Vergleichs von Gruppen sprachauffälliger und sprachunauffälliger Schüler vernachlässigt, und dabei erhebliche Unzulänglichkeiten der Parallelisierung beider Gruppen in Kauf genommen worden (vergl. Bloch und Goodstein 1971, S. 296 f.). Unter Verzicht auf eine solche Parallelisierung können sogenannte Extremgruppenvergleiche, beispielsweise zwischen leicht und schwer stotternden Schülern hinsichtlich ihres Sozialverhaltens, ebenfalls zu gesicherten Aussagen über den Zusammenhang von Sprachauffälligkeit und Sozialverhalten führen. Hieraus resultiert die nächste Fragestellung:

2. Verhalten sich Schüler mit schweren im Vergleich zu Schülern mit leichten Sprachauffälligkeiten auch hinsichtlich weiterer Dimensionen ihres Sozialverhaltens bedeutsam auffälliger?

Daran schließt sich notwendigerweise die Frage nach der Art und dem Schweregrad der Sprachauffälligkeiten der Schüler an.

3. Welche Häufigkeiten bezüglich Art und Schweregrad der Sprachauffälligkeiten der Schüler werden von ihren Lehrern/Erziehern genannt?

Sofern einzelne Sprachauffälligkeiten nach Art und Schweregrad in ausreichender, einer statistischen Überprüfung genügender, Häufigkeit angegeben werden, soll der Zusammenhang zwischen ihnen und den Merkmalen "Verhaltensauffälligkeit" sowie den noch zu nennenden Merkmalen überprüft werden.

Nicht geklärt scheint bislang die Frage, welche von den beiden herausragenden Dimensionen auffälligen Verhaltens, Aggression oder Gehemmtheit (vergl. Kap.1.3.), das Sozialverhalten sprachauffälliger Schüler stärker kennzeichnet. Knura (1971, S. 121) zum Beispiel interpretiert die Daten ihrer Untersuchung so, daß sprachauffällige gegenüber sprachunauffälligen Kindern "insgesamt die Neigung zu weniger guter Anpassung zeigten, und an erster Stelle all ihrer Verhaltensweisen stand die Aggression gegen die Umwelt". Demnach stellt sich die Frage:

4. Welche der beiden Verhaltensdimensionen, Aggression oder Gehemmtheit, charakterisiert das Sozialverhalten sprachauffälliger Schüler bedeutsamer?

Daran kann sich eine Nebenfrage nach der Geschlechtsabhängigkeit bestimmter Verhaltensweisen in der Stichprobe anschließen.

Neben weniger bedeutsamen biographischen Daten wie Alter der Kinder und Intelligenz gilt die Fragestellung den Daten über die soziale Schichtzugehörigkeit der Schüler und den familiären Problemen. Die Durchsicht der Literatur (vergl. Kap. 2.5.) gibt Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Sprachauffälligkeit und sozialer Schichtzugehörigkeit, sowie zwischen Sprachauffälligkeit und Problemen in der Familie (vergl. Kap. 4.3.). Dementsprechend richtet sich der letzte Komplex auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Merkmalen "soziale Schicht", "familiäre Probleme" und "Verhaltensauffälligkeit" und darüberhinaus auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Merkmalen "soziale Schicht", "familiäre Probleme" und "Sprachauffälligkeit".

5. Wie verteilen sich die Merkmale "soziale Schicht" und "familiäre Probleme" in der Stichprobe sprachauffälliger Schüler? In welchem Zusammenhang stehen diese zu den Merkmalen "Sprachauffälligkeit" und "Verhaltensauffälligkeit"?

EMPIRISCHER THEIL

6. ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Die Überprüfung der Untersuchungsfragestellung geschah anhand des Urteils von Lehrern, Erziehern und Eltern über die Verhaltensauffälligkeit ihrer Schüler beziehungsweise Kinder. Als Erzieher gilt hier der Personenkreis, der in der Betreuung sprachauffälliger Kinder in schulvorbereitenden Einrichtungen verantwortlich tätig ist. Für jede der drei Gruppen wurde ein spezifischer Fragebogen, der in den folgenden Abschnitten beschrieben wird, erstellt. Die an der Erhebung beteiligten Lehrer und Erzieher beantworteten für jeden ihrer Schüler in den Klassen beziehungsweise Gruppen einen eigenen Fragebogen. Zusätzlich machten Lehrer und Erzieher Angaben über soziobiographische Daten der Kinder. Darüberhinaus wurden von ihnen für jedes Kind mehrere Globalurteile über die Auffälligkeit seines Verhaltens im Vergleich zu dem sprachunauffälliger erfragt. Alle Erhebungsinstrumente sind im Anhang aufgeführt.

6.1. Verfahren zur Erhebung soziobiographischer Daten

Mit Rücksichtnahme auf die zeitliche Belastung der Zielgruppen und die von seiten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus allgemeingültigen Einschränkungen, mußte auf eine Ausdehnung und inhaltliche Differenzierung des Komplexes: "soziobiographische Daten" verzichtet und der damit verbundene Zuverlässigkeitsverlust in Kauf genommen werden.

Lehrer und Erzieher sollten folgende Angaben über ihre Schüler machen: Alter (in Jahren), Geschlecht, Klasse, Intelligenzquotient, familiäre Schwierigkeiten, Vollständigkeit der Familie, Beruf des Vaters oder Hauptverdieners der Familie, Heimaufenthalt des Kindes und Sprachauffälligkeiten. An Kategorien von Sprachauffälligkeiten wurde erfragt (vergl. Schulze und Teumer 1973; Knura 1974; Braun 1975 a): Stammeln, Stottern, Dysgrammatismus, Näseln, zentral bedingte und "sonstige"

Sprachauffälligkeiten.¹ Eine drei-stufige Skala: "leicht/mittel/schwer" erfaßte die Intensität der Sprachauffälligkeiten. Jede dieser Eigenschaften war durch eine Fußnote operationalisiert:

leicht: Kind ist für Sie oder die Umwelt gut verständlich.

mittel: Kind ist für Sie oder die Umwelt mit Aufmerksamkeit verständlich.

schwer: Kind ist für Sie oder die Umwelt nur schwer verständlich.

Mit dieser Operationalisierung dürfte für die Lehrer oder die Erzieher untereinander ein vergleichbarer Ankerpunkt zur Beurteilung der Intensität einer Sprachauffälligkeit hergestellt worden sein (vergl. Sederqvist 1970, S. 25).

Durch die Skalierung der Sprachauffälligkeiten standen drei Maße zur Verfügung:

- Intensität der Sprachauffälligkeit
- Anzahl der Sprachauffälligkeiten pro Kind
- Gesamtscore der Sprachauffälligkeit pro Kind. Dazu wurden die den Eigenschaften leicht (1), mittel (2) und schwer (3) zugeordneten numerischen Werte (in Klammern) für alle Sprachauffälligkeiten eines Kindes aufaddiert.

Nach früheren Erfahrungen ist es schwierig, von Lehrern an Sprachbehindertenschulen in Bayern außer der Angabe des Intelligenzquotienten (IQ) weiterführende Informationen über das zu seiner Bestimmung verwendete Meßinstrument oder den Vertrauensbereich des gemessenen Wertes zu gewinnen. Darum wurde von vornherein auf eine differenzierende Befragung bezüglich der Intelligenzleistungen verzichtet und nur nach dem Intelligenzquotienten, soweit bekannt, gefragt. Familiäre Probleme oder Schwierigkeiten mußten aus den anfangs genannten Gründen global anhand einer

1) In die Kategorie "zentral bedingte" fallen eine Reihe von Sprachauffälligkeiten wie Agnosie, Apraxie, Aphasie (vergl. Becker und Sovak 1975, hier beschrieben als "zentrale Sprachstörungen"). In einem Begleitschreiben wurden die Lehrer und Erzieher u.a. gebeten, in der Kategorie "sonstige" Sprachauffälligkeiten jene aufzulisten, die sich nicht in die anderen Kategorien einordnen ließen.

Die anderen genannten Sprachauffälligkeiten, Stimmeln, Stottern, etc. werden als bekannt vorausgesetzt (vergl. Arnold und Luchsinger 1970; Becker und Sovak 1975; Perkins 1971).

vier-stufigen Skala von "große" über "geringe", "keine familiären Probleme" bis "unbekannt" beurteilt werden. Vollständig waren die Familien dann, wenn die Eltern der Kinder nicht alleine standen. Den Beruf des Vaters (oder Hauptverdieners der Familie) gaben die Lehrer und Erzieher, soweit bekannt, an. Schließlich wurde noch nach dem derzeitigen Heimaufenthalt des Kindes gefragt: "nein - tagsüber - die ganze Woche".

6.2. Erhebung von Globalurteilen

Lehrer und Erzieher wurden gebeten, Globalurteile über die Verhaltensauffälligkeit ihrer Schüler abzugeben. Unter der noch zu prüfenden Annahme einer hohen Korrelation dieser Urteile mit den Ergebnissen des Lehrer- bzw. Erzieherfragebogens (vergl. Kap. 10.4; 11.4) sollte auf ihrer Basis eine allgemeine Einschätzung der Verhaltensauffälligkeit vorgenommen werden. Außerdem diente die Korrelation als eine Form der inneren Validitätsprüfung der Fragebogen (vergl. von Cranach, Hüffner, Marte und Palke 1976). An Globalurteilen wurde erhoben:

- Globalurteil über das Verhalten des Kindes verglichen mit dem von gleichaltrigen sprachunauffälligen insgesamt, geschätzt auf einer fünf-stufigen Skala von "viel auffälliger" bis "viel weniger auffällig".
- Globalurteil über aggressives, störendes Verhalten, geschätzt am Klassendurchschnitt und beurteilt mit Hilfe einer drei-stufigen Skala von "deutlich über" bis "deutlich unter dem Durchschnitt".
- Globalurteil über die Therapiebedürftigkeit dieses Verhaltens: "Bekommt Therapie", "Sollte Therapie bekommen".
- Globalurteil über gehemmtes, zurückgezogenes, ängstliches Verhalten, geschätzt am Klassendurchschnitt und beurteilt mit Hilfe einer drei-stufigen Skala von "deutlich über" bis "deutlich unter dem Durchschnitt."
- Globalurteil über dessen Therapiebedürftigkeit

Die Therapiebedürftigkeit war dann gegeben, wenn der Lehrer oder Erzieher das Verhalten des Schülers als so auffällig beurteilte, daß das Kind zusätzlich zu logopädisch-pädagogischen Maßnahmen der Therapie (z.B. Ge-

sprächspsychotherapie, Spieltherapie, Verhaltenstherapie) bedurfte. Mit der Therapiebedürftigkeit des auffälligen Verhaltens lag für die Beurteilenden ein Ankerpunkt vor, von dem aus ähnliche Beurteilungsmaßstäbe zu erwarten waren.

6.3. Elternfragebogen (Marburger Verhaltensliste)

Der Elternfragebogen, die Marburger Verhaltensliste (MVL) ist meiner Kenntnis nach das einzige standardisierte Meßverfahren diesen Inhalts mit Normen für 6 - 12jährige Schüler in der Bundesrepublik. Er wurde von Ehlers, Ehlers und Makus (1977 a) als Screeningverfahren zur Objektivierung therapiezugänglicher Verhaltensauffälligkeiten und zur therapiebegleitenden Erfolgskontrolle konstruiert und hat sich dafür auch bewährt (Ehlers und Ehlers 1976, 1977). Da der Fragebogen bisher noch nicht vollständig veröffentlicht worden ist, erfolgt eine genauere Beschreibung des Testkonzeptes und seiner Konstruktion.

Die MVL hat sich als geeignet für die vorläufige Diagnose solcher Verhaltensauffälligkeiten erwiesen, die durch Therapie, speziell kindzentrierter Spieltherapie behoben werden können.¹ Darüberhinaus führt das Testkonzept an die zutreffende Beschreibung eines allgemeinen Korrelats für Verhaltensauffälligkeiten (Ehlers und Ehlers 1977 und 1977 a).

Mit den Angaben der Eltern oder anderer erwachsener Bezugspersonen wird die Therapiebedürftigkeit ihrer Kinder von der MVL auf der Verhaltens-ebene quantitativ erfaßt. Die Eltern geben die Anzahl der Tage, an denen sie die, durch die Items benannten Verhaltensabläufe in den letzten zwei Wochen beobachtet haben, an. Nach bisherigen Erfahrungen (vergl. Kap. 1.5.) ist wahrscheinlich, daß sie zu dieser Angabe eher fähig sind, als zur Bestimmung der absoluten Häufigkeit eines Verhaltens in einem bestimmten Zeitraum. Dabei kommt den Eltern auch zugute, daß sie mit

1) Vergl. auch den Elternfragebogen von Schmidtchen et al. (1974), sowie den mehrdimensionalen diagnostischen und therapeutischen Ansatz, einschließlich der Verhaltensmodifikation in der klientenzentrierten Kindertherapie (Schmidtchen et al. 1976).

der Beurteilung einer relativ großen Zahl von Items (80) einen erheblichen Anteil an möglichen kindlichen Verhaltensweisen überhaupt einschätzen können. Die Verwendung nicht ausschließlich problemverhaltensorientierter Items dürfte einer unerwünschten Verstärkung der Sichtweise der Eltern auf problematisches Verhalten allein entgegenwirken. Die Daten für die Itemanalyse (Trennschärfebestimmung, Zusammenstellen der Subskalen, Punktbewertung u.a.) und die Testkennwerte (Verteilungsform, Skalenmittelwerte, Interkorrelation der Skalen, innere Konsistenz u.a.) wurden aus den Ergebnissen einer Eichstichprobe von 1172 Kindern gewonnen. Die Ergebnisse der Faktorenanalysen sprachen nach Ehlers, Ehlers und Makus (1977 a) insgesamt für die Richtigkeit der Annahme von fünf Subskalen: "Emotionale Labilität" (EL), "Kontaktangst" (KA), "Unrealistisches Selbstkonzept" (SK), "Unangepaßtes Sozialverhalten" (US), und "Instabiles Leistungsverhalten" (IL). Für die nach der KR-20-Formel berechnete innere Konsistenz der Skalenbeantwortung ergaben sich zufriedenstellend hohe Werte zwischen 0,69 (SK) und 0,93 für die Gesamtskala. Die Koeffizienten für die Re-test-Reliabilität (nach 31 Tagen) liegen für N = 33 zwischen 0,57 (SK) und 0,84 (US). Da das einfache Summieren der Häufigkeitsangaben wegen der durchschnittlichen Häufigkeit bei unauffälligen Kindern zu einer ungerechtfertigten Gewichtung der einzelnen Items geführt hätte, wurde eine Punktbewertung getrennt nach Subskalen eingeführt. Außerdem erfolgte eine Prozentrangnormierung für die Gesamtgruppe der Eichstichprobe, ebenso für einige Subgruppen. Ehlers et al. (1977 a) führten eine Einteilung der Punktwerte nach der Auftretenswahrscheinlichkeit in bezug auf Problemkindverhalten im Sinne des Testkonzeptes durch, und berechneten die bedingte Wahrscheinlichkeit dafür, daß ein Kind mit dem fraglichen Punktwert ein sogenanntes "Problemkind" ist.

6.4. Lehrerfragebogen

Mit diesem Fragebogen werden Lehrer nach spezifischen Verhaltensweisen beziehungsweise Verhaltenseigenschaften ihrer Schüler befragt. Sie sollen Urteile zu folgenden Verhaltensbereichen abgeben: Verhalten in der Klasse, Gruppenverhalten, Verhalten gegenüber dem Lehrer, Arbeitsver-

halten und einem uneinheitlichen zusätzlichen Bereich, der unsoziales Verhalten, psychomotorische Auffälligkeiten umfaßt. Die genannten Bereiche beinhalten Verhaltensweisen, die von Lehrern, auch Sprachbehindertenlehrern, als besonders problematisch erachtet werden (Bergmann et al. 1976; Beermann und Maier 1977), die in der Schule zu beobachten sind, und die jeder Lehrer kennt. Der Itempool entspricht in etwa dem vergleichbarer, anderer Lehrerfragebogen (z.B. Schmidtchen et al. 1974; Frederking 1975; Tornow 1977; Herbert 1974; Ross et al. 1965; Shepherd Mitchell und Oppenheim 1973, vergl. auch Kap. 1.4. und 1.5.). Wie auch bei diesen, wurde der Schwerpunkt auf aggressives, gehemmtes, ängstliches Verhalten und Leistungsverhalten gelegt, weniger auf sozialdelinquentes Verhalten und psychosomatische Verhaltensauffälligkeiten. Zur quantitativen Beurteilung der Items steht eine fünf-stufige Skala von "nie" bis "sehr oft" zur Verfügung.

Der Fragebogen orientiert sich sehr stark an der von Conners (1969) zusammengestellten Beurteilungsskala (fünf-stufig von "not at all" bis "very much"). Dieser Fragebogen erwies sich nicht nur als brauchbar für die Identifikation von Verhaltensauffälligkeiten (Screeningverfahren), sondern gab darüberhinaus auch konkrete Hinweise auf eine direkte therapeutische Intervention seitens des Lehrers (Conners 1969, 1970; Eichlseder 1974). Im deutsch-sprachigen Raum wird dieser Fragebogen vereinzelt verwendet; für die vor allem zur Erfassung hyperaktiven Verhaltens ausgewählte Kurzform des Fragebogens liegt eine Untersuchung an einer größeren Anzahl von Kindern an Grundschulen vor (Eichlseder 1977, Zit. Kicpera und Will, o.J.). Für seine Verwendung spricht vor allem die Tatsache, daß zur Beurteilung von auffälligem Schülerverhalten auf der Verhaltensebene gerade für den Altersbereich der 6 - 8jährigen keine geeigneteren Fragebogen zur Verfügung stehen und auch auf keine, gemessen an den Gütekriterien, geeigneteren Persönlichkeitstests zurückgegriffen werden kann (vergl. Schmidtchen 1975).

In der vorliegenden Form mit neununddreißig Items wurde der Lehrerfragebogen von Kicpera und Will (o.J.) überprüft. Die Daten für die Itemanalyse und die Testkennwerte basieren auf den Ergebnissen einer Beurteilung

von 312 Münchner Grundschulkindern. In den Faktorenanalysen erwies sich nach Kicpera und Will die Drei-Faktoren-Lösung als am meisten aussagekräftig. Mit ihr wurden 52 % der Gesamtvarianz erfaßt. Die Faktoren benannten die Autoren wie folgt: Faktor I: störendes, unruhiges Verhalten (Varianzanteil 32 %); Faktor II: emotionale Probleme (12 % Varianzanteil) und Faktor III: Lernschwierigkeiten (8 % Varianzanteil). Die Reliabilität dieser Faktoren (split-half) war mit den Werten 0,90, 0,92 und 0,88 zufriedenstellend. Die Diskriminierungsfähigkeit des Fragebogens erwies sich in einem Extremgruppenvergleich zwischen den Grundschulkindern und einer Stichprobe von stationär therapierten, verhaltensauffälligen Kindern am Max-Planck-Institut für Psychiatrie, München (N = 32) als sehr gut.

6.5. Erzieherfragebogen (HIP-Skala)

Als Erzieherfragebogen fand die Einschätzskala zur Erfassung gehemmter Kinder (HIP-Skala) von von Cranach, Hüffner, Marte und Pelka (1976) Verwendung. Mit dieser Skala kann ein schwerwiegender Teil kindlicher Verhaltensauffälligkeiten eingeschätzt werden: gehemmtes ängstliches Verhalten, wie es von Erziehern erlebt wird. Die Skala trennt scharf zwischen gehemmten und nicht-gehemmten Kindern und liefert nachweisbar therapierelevante Handlungsstrategien für eine spätere Intervention im sozialen Kontext von Kindergarten oder Vorschule (Hüffner, von Cranach, Grote-Dohm, Marte, Mittelstaedt und Reisbeck 1976). Der Globalbegriff "Hemmung" kann nach Ansicht der Autoren auf Verhaltensebene in sechs Kategorien beschrieben werden: Dominanzbestrebungen (z.B.: das Kind greift aktiv in das Verhalten seiner Sozialpartner ein), kooperatives Verhalten (z.B.: Verhalten, das den Bedürfnissen der Sozialpartner gerecht wird), selbstbehauptende Verhaltensweisen (z.B.: Artikulation eigener Bedürfnisse), Grad sozialer Beteiligung (z.B.: Verhalten, das den Spielablauf unterstützt), motorische Passivität versus Aktivität (z.B.: gehemmtes Verhalten auf Körperebene), dependente Verhaltensweisen (z.B.: Verhalten, das zu häufiger Kontaktaufnahme mit Erwachsenen führt.).

Die ursprünglich neununddreißig Items des Fragebogens werden mit einer Sieben-Punkteskala von "stimmt überhaupt nicht" bis "stimmt völlig" bewertet. Die Überprüfung der Einschätzskala erfolgte anhand der Ergebnisse der Befragung von Erziehern zum Verhalten von 721 Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren. Als Faktorenlösung zogen von Cranach et al. (1976) eine Drei-Faktorenlösung vor, die 50 % der Gesamtvarianz erfaßte: Faktor I: soziale Passivität vs. soziale Aktivität (Varianzanteil 31 %); Faktor II: Angepaßtheit vs. Unangepaßtheit (Varianzanteil 14,3 %) und Faktor III: Abhängigkeit vs. Unabhängigkeit (Varianzanteil 6,3 %). Außer der Faktorenanalyse nahmen die Autoren eine Diskriminierungsanalyse, Homogenitäts-, Validitäts- und Reliabilitätsprüfungen vor.

Die in der eigenen Untersuchung verwendete Form der Skala mit sieben- undvierzig Items wurde von von Cranach et al. (1977) an 304 Kindern überprüft. Mit dem Ersatz nicht-trennscharfer Items durch geeignetere und mit der Erhöhung der Itemzahl insgesamt wurden die Skalen noch reliabler. Die Anzahl der Faktoren veränderte sich nicht. Die drei Faktoren erklären jetzt 50 % der Gesamtvarianz, Faktor I hat einen Varianzanteil von 28 %, Faktor II von 16,2 % und Faktor III von 6 %.

6.6. Diskussion der gewählten Verfahren

Die Auswahl der Fragebogen erfolgte in Anlehnung an die Zielsetzung und Fragestellungen der Untersuchung. Sie fand ihre Grenzen im derzeitigen Angebot an entsprechenden Meßverfahren. Erzieher- und Elternfragebogen kommen der Forderung nach Items, die beobachtbares Verhalten erfassen, optimal entgegen. Bei dem Lehrerfragebogen trifft dies nicht für alle Items zu, ferner ist kritisch zu vermerken, daß er nur nach auffälligen und nicht auch nach unauffälligen Verhaltensweisen fragt. Die Verhaltensdimensionen, die die Fragebogen messen, stimmen im Wesentlichen mit denen im Kap. 1.3. beschriebenen überein. Damit ist die Beurteilung eines Großteils möglicher Verhaltensauffälligkeiten gegeben. Für alle Fragebogen handelt es sich aufgrund guter Gütekriterien im Vergleich zu anderen um differenzierungsfähige und zuverlässige

Screeningverfahren im diagnostischen Vorfeld. Bei einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 12,1 beziehungsweise Gruppenfrequenz (Vorschule) von 8,0, einen Aufenthalt der Kinder von wenigstens neun Monaten in den Klassen oder Gruppen und einer fundierten praktischen und theoretischen Ausbildung der Lehrer und Erzieher, darf ein differenziertes Urteil über das Verhalten der Schüler erwartet werden. Die Gültigkeit des Urteils steigt durch den Umstand der Erfragung gegenwärtiger und nicht zukünftiger oder längst vergangener Verhaltensweisen. Wie schon häufiger betont, können Beurteilungsskalen der verwendeten Art nicht zu einer "objektiven" Verhaltenseinschätzung führen. Dieses Vorgehen läßt die Frage offen, ob die Einschätzung der verschiedenen Beurteilerguppen mit den tatsächlich vorhandenen Verhaltensproblemen der Schüler übereinstimmt. Es ist insoweit sinnvoll, als Verhaltensauffälligkeit immer Ergebnis einer sozial-evaluativen Bewertung der davon betroffenen Schüler ist. Es ist insoweit legitim, als die Verhaltensbeurteilung keine direkten Konsequenzen für die Schüler hat. Zeigt ein Schüler nach den Ergebnissen auffälliges Verhalten, so ist dieses als vorläufig, nicht endgültig, zu diagnostizieren und müßte zur Abklärung seiner Therapiebedürftigkeit durch die Ergebnisse aus anderen Informationsquellen verifiziert werden. Über diese Methode kann man keine individuell gegebene funktionale Verhaltenseinheit zwischen dem auffälligen Verhalten selbst und seinen sozialen Rahmenbedingungen aufdecken, wie anhand des Alternativmodells "funktionale Verhaltensdiagnostik" beispielhaft erläutert.

Die Verwendung des normierten Elternfragebogens ermöglicht einen Vergleich der Daten für die Gruppe der sprachauffälligen Schüler mit denen der Eichstichprobe, wobei vorläufig ein Unterschied zwischen den Gruppen der Beurteilenden, also der Eltern, nicht zu erwarten ist. Dagegen wird auf eine Überprüfung der Differenzen zwischen Ergebnissen des Lehrer- beziehungsweise Erzieherfragebogens für die untersuchte Stichprobe und den Ergebnissen für Stichproben sprachunauffälliger Schüler verzichtet. Man muß davon ausgehen, daß die Ankerpunkte einer Beurteilung durch Sonderschullehrer aufgrund ihrer Ausbildung und arbeitsmäßigen Bedingungen andere sind, als die von Lehrern an Normalschulen.

Mit dem parallelen Einsatz des in einigen Dimensionen ähnlichen Lehrer- und Elternfragebogens stehen für einen Schüler zwei getrennt erhobene Datenreihen zur Verfügung, die bei entsprechend hoher positiver Korrelation die Richtigkeit eines Urteils "verhaltensauffällig" oder "unauffällig" erhärten. Zusätzlich kann für diese Abklärung noch zur Erhöhung der Urteilsvaliditäten auf die verschiedenen Globalurteile zurückgegriffen werden.

Das Kategoriensystem für die Beurteilung der Sprachauffälligkeiten ermöglicht eine differenzierte Erhebung der Daten und geht damit über bisherige Ansätze hinaus.¹ Nachteilig dürften sich eventuell die geringen Häufigkeiten in den einzelnen Kategorien, die aus der Differenzierung resultieren, auf die varianzanalytische Überprüfung von Gruppenunterschieden auswirken. Wünschenswert wäre außerdem noch ein Maß für die Intensität (leicht-mittel-schwer) der gesamtsprachlichen Auffälligkeit der Kinder gewesen.

1) Z.B. verwendet Teumer (1972) zur Charakterisierung der Schwere einer Sprachauffälligkeit drei Kategorien, die dafür allerdings wenig reliabel sein dürften: Kategorie 1: Sprachfehler (Sigmatismen, geringe Stammelreste), Kategorie 2: Sprachstörungen (z.B. Stimmeln und Sigmatismus), Kategorie 3: Sprachbehinderungen (Stottern, Poltern).

7. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG, AUSWERTUNG DER DATEN

7.1. Untersuchungsablauf

Bevor ausführlich in Kapitel 8 die Stichprobe vorgestellt wird, soll kurz der Untersuchungsablauf skizziert werden. Die Datenerhebung fand in den Monaten Juni und Juli 1977 statt, also an Ende des Schuljahres.

Mit Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus wurden, um ein repräsentatives Ergebnis zu sichern, alle größeren Sprachbehindertenschulen in Bayern mit der Bitte um Unterstützung angeschrieben: Drei Schulen in München, je eine in Würzburg, Aschaffenburg, Nürnberg, Ingolstadt, Rosenheim, Regensburg, Unterpfaffenhofen und Augsburg. Zielgruppen waren die Lehrer der Grundschulen (Klassen 1 - 4), die Erzieher der vorschulischen Einrichtungen sowie die Eltern der von den Lehrern beurteilten Schüler. Neben den Schulleitern, die die Verteilung der Fragebogen vornahmen, erhielt jeder Lehrer und Erzieher ein Begleitschreiben mit Angaben über das Ziel, die Art, den Umfang der Untersuchung und Hinweise auf die Durchführung der Beurteilung ihrer Schüler.

Die Erhebung der Daten geschah völlig anonym. Die Fragebogen wurden für die Auswertung mit Kodizes versehen, je ein Eltern- und ein Lehrerfragebogen hatten den gleichen Kode. Es war gewährleistet, daß Lehrer und Eltern jeweils das Verhalten des gleichen Kindes beurteilten. Die Elternfragebogen wurden zusammen mit einem Kuvert und einem Begleitschreiben von den Lehrern an die Eltern weitergeleitet. Die Eltern gaben die Fragebogen im geschlossenen Umschlag an die Lehrer zurück.

Lehrer oder Erzieher, die nicht bereit waren, den Fragebogen zu beantworten, wurden gebeten, nur die beiden ersten Seiten mit den Globalurteilen und den soziobiographischen Daten der Schüler auszufüllen.

Kurz nach dem Verschicken der Fragebogen an die Schulen wurde telefonisch mit allen Schulleitern Kontakt aufgenommen, um Rückfragen klären zu können. Zwei Wochen später erhielten alle beteiligten Lehrer und Erzieher nochmals ein persönlich an sie gerichtetes Schreiben mit der Bitte um Teilnahme.

Alle einlaufenden Fragebogen wurden auf Vollständigkeit überprüft. Zur Auswertung kamen nur solche, die vollständig ausgefüllt worden waren.

7.2. Datenanalyse

Die einzelnen soziobiographischen Daten wurden verschlüsselt und in den dafür vorgesehenen Randspalten signiert. Die Übertragung der Daten auf Lochkarten geschah direkt von den Fragebogen. Die Auswertung der fünf-stufigen Lehrer- und der sieben-stufigen Erzieherstaka erfolgte durch Rohwertsummierung für die einzelnen Subskalen nach Durchführung der Faktorenanalysen mit Hilfe von Rechenprogrammen. So ließ sich das Verhalten jedes Probanden mit einem Gesamtrohwert charakterisieren, der für den Lehrerfragebogen zwischen den Extremen 39 und 195 und für den Erzieherfragebogen zwischen 47 und 329 liegen mußte.

Die Auswertung des Elternfragebogens verlangte eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Punktbewertung der einzelnen Items, eine Rohpunktwertkorrektur der alters- beziehungsweise geschlechtabhängigen Skalen, sowie eine Korrektur der Punktwerte in der Nähe der Grenze zwischen "Problemkindbereich" und dem Bereich "zweifelhaft" (Ehlers et al. 1977 a, S. 42 f.). Für einige Items beispielsweise Item Nr. 2, 18, 32 oder 37 (s. Anhang), die von gewissen Bedingungen, zum Beispiel ökologischen, abhängig sind, entfällt eine Korrektur des quantitativen Ergebnisses. Die Autoren gehen davon aus, "daß solche Sonderfälle zu- meist nicht zusammen auftreten und daß der Fragebogen durch die übrigen Items genügend 'Kompensationsmöglichkeiten' anbietet" (S. 41). Mit Rechenprogrammen wurden die für die fünf Subskalen ermittelten Rohwerte, sowie die Rohpunktesamtsumme über die im Manual für den Fragebogen angegebenen Normentabellen in Prozentränge transformiert, das Ergebnis stichprobenartig 'per Hand' überprüft.

Die technische Durchführung der Auswertungsarbeiten geschah auf der CYBER 175-Rechenanlage des LEIPNITZ-RECHENZENTRUMS der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.

Das Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner und Bent, 1975) konnte für alle Rechenschritte eingesetzt werden. Neben deskriptiven Verfahren der Datenanalyse wurden in der statistischen Bearbeitung der Erhebungsdaten Reliabilitätsüberprüfungen, Faktorenanalysen und Varianzanalysen durchgeführt.

In den Tabellen zur Ergebnisdarstellung werden folgende statistische Kennwerte angegeben: Mittelwert, Streuung, F-Wert oder t-Wert bei Prüfung von Unterschieden zwischen Gruppen, sowie Korrelationen beziehungsweise Faktorladungen bei den Dimensionsanalysen. Die Berechnungen führte Herr Dipl.-Mathematiker Bernd Vogel, Universität München, zusammen mit mir durch.

Als statistisch signifikant (s.) gelten Ergebnisse dann, wenn die Wahrscheinlichkeit eines Irrtums kleiner oder gleich 5 % ist ($p \leq 0.05$). Ergebnisse sind sehr signifikant (sa.), wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner gleich 1 % ($p \leq 0.01$) ist.

8. STICHPROBE

8.1. Probandenauswahl

Mit der Studie sollte eine repräsentative Stichprobe der Schülerpopulation des ersten bis einschließlich vierten Schuljahres an Bayerischen Sprachbehindertenschulen, einschließlich der schulvorbereitenden Einrichtungen erfaßt werden. Die Auswahl dieser Altersstufen geschah vor dem Hintergrund der Annahme, daß besonders jüngere sprachauffällige Schüler ein noch breites Verhaltensspektrum, eingeschlossen extremerer Verhaltensweisen äußern. Ihr Verhalten dürfte noch weniger eng durch die schulische Sozialisation "Sprachbehindertenschule" kanalisiert sein, als bei älteren Schülern. Zum anderen beziehen sich führende Studien über das Sozialverhalten fast ausschließlich auf Stichproben mit höherem Altersdurchschnitt, bedingt durch die Verwendung von Meßverfahren mit Altersnormen für Kinder frühestens ab dem achten Lebensjahr (vergl. Kap. 4).

Aus den Tabellen 1 und 2 geht die Repräsentativität der Untersuchung hervor. Angegeben sind die Anzahl der beteiligten Schulen, Klassen und schulvorbereitenden Einrichtungen sowie die Anzahl der insgesamt verschickten und auswertbaren Fragebogen.

Tabelle 1 Anzahl der an der Untersuchung beteiligten Schulen,
Klassen und schulvorbereitenden Einrichtungen

11 Sprachbehindertenschulen, das sind 69 %

der insgesamt 16 Grundschulen für Sprachbehinderte in Bayern.

52 Klassen,

das sind 64 %

der insgesamt 81 Grundschulklassen in Bayern
(durchschnittliche Klassenfrequenz: 12.1)

21 Schulvorbereitende
Einrichtungen,

das sind 70 %

der insgesamt 30 schulvorbereitenden Einrichtungen in Bayern (durchschnittliche Gruppenfrequenz: 8.0)

Stand: Schuljahr 1976/77

Tabelle 2 Fragebogen-Rücklauf

Fragebogen	verschickt	zurück	%	auswertbar	%
Lehrerfragebogen	725	598	82.4	586	80.8
Elternfragebogen	725	490	67.5	426	58.7
Erzieherfragebogen	168	135	80.3	130	77.3

Nach Tabelle 2 standen für 586 Schüler Daten aus dem Lehrerfragebogen zur Verfügung, für 426 dieser Schüler zusätzlich Daten aus dem Elternfragebogen, für 130 Kinder Daten des Erzieherfragebogens und für insgesamt 716 Schüler aus Schulen und schulvorbereitenden Einrichtungen waren auswertbare Angaben zu soziobiographischen Daten gemacht worden.

Für eine verschickte Umfrage kann die Rücklaufquote als hoch angesehen werden. Dies ist auf die starke Motivierung der Schulleiter, Lehrer und Erzieher für die Untersuchungsfragestellung zurückzuführen. Die geringere Rücklaufquote der Elternfragebogen könnte einmal mit dem komplizierten Vergabe- und Rückholssystem erklärt werden, zum anderen ist wahrscheinlich, daß Eltern mit geringem Bildungsniveau, mangelnder Beherrschung der deutschen Sprache oder geringer Freizeitspanne in dem Beantworten des Fragebogens (80 Items!) Überfordert waren. Die Fehlerquote von nur 8,8 % liegt wesentlich unter der von Ehlerø, Ehlers und Makus (1977 a, S. 19 ff.) für ihre Eichstichprobe angegebenen.

8.2. Alter, Geschlecht, Intelligenz

Die Tabellen 3 und 4 geben einen Überblick über das Durchschnittsalter der 716 beurteilten Schüler in den Klassen und die Altersverteilung der Stichprobe.

Tabelle 3 Durchschnittsalter

	Durchschnittsalter	N
S V E	6.2	130
1. Klasse	7.4	210
2. Klasse	8.6	156
3. Klasse	9.7	116
4. Klasse	10.7	104

SVE: Schulvorbereitende Einrichtung

Tabelle 4 Alter der Schüler zum Zeitpunkt der Untersuchung

Alter (in Jahren)	N	%
5	23	3.2
6	71	9.9
7	152	21.2
8	158	22.1
9	120	16.8
10	120	16.8
11	46	6.4
12	24	3.4
13	2	0.3

Die Probleme einer differenzierten Erhebung von Daten über Intelligenzleistungen waren für die vorliegende Studie in Kapitel 6.1. erläutert worden. Das Ergebnis der Tabelle 5 über die Verteilung des Intelligenzquotienten darf nicht zu falschen Annahmen führen. Intelligenzquotienten lassen grundsätzlich eine nähere Interpretation erst nach Angabe des Meßinstrumentes und ihres Konfidenzbereiches (z. B. Wendeler 1974) zu.

Tabelle 5 Intelligenzquotienten

IQ	N	%
keine Angaben	461	64.4
unter 85	52	7.3
85 - 100	112	15.6
101 - 115	70	9.8
Über 115	21	2.9

Sollte es sich bei den angegebenen Werten um "zutreffende" Werte handeln, müßte man in Erwägung ziehen, ob nicht einige der beurteilten Schüler mit den Inhalten und Zielen des an den Normalschulen orientierten Lehrplanes für Sprachbehindertenschulen überfordert sind. Möglicherweise resultiert die Auffälligkeit ihres Sozialverhaltens aus dieser Überforderung und nicht aus der Sprachauffälligkeit. Nachdenklich stimmt die Tatsache, daß weit über die Hälfte der Lehrer und Erzieher keine Angaben zu dieser Frage machen konnten oder wollten. Nach eigenen Erfahrungen kommt dem "können" die Priorität zu, da für die Einschulung in die Sprachbehindertenschule bis heute in Bayern keine Verpflichtung zur Überprüfung der Intelligenz besteht. Die deduzierte Annahme eines Zusammenhanges zwischen Sprachauffälligkeit und Einschränkung in der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten (Becker und Sovak 1975; Knura 1974; vergl. Kap. 2.2.) verlangt obligat im Sinne einer

optimalen Förderung aller Verhaltensbereiche eines sprachauffälligen Kindes auch die diagnostische Überprüfung der Parameter verschiedenster Intelligenzleistungen. Wenn für stotternde Individuen ein Zusammenhang zwischen dem Stottern und der Intelligenz auszuschließen ist (Zusammenfassung bei Wendlandt 1975, Beech und Fransella 1968; Fransella 1972), kann dieses Faktum nicht auf andere Sprachauffälligkeiten generalisiert werden, wie die Untersuchungen von Zimmermann und Schneider (1968) oder Castell, Röder und Artner (1977) zeigen.¹ Leider liegen nach meiner Kenntnis für den deutschsprachigen Raum bisher keine vergleichbaren Daten zur Tabelle 5 vor.

Die Geschichtsverteilung im Verhältnis 1 : 3 (Tabelle 6) wird von Grohnfeldt (1976, S. 62) für 165 sprachauffällige Kinder mit Überprüfung der Signifikanz nicht ganz bestätigt (49 : 116). Signifikante Unterschiede der Geschichtsverteilung hinsichtlich der Artikulationsauffälligkeit berichten Kozielski, Kiese und Chilla (1976). Stottern verteilt sich etwa im Verhältnis 3 : 1 bis 4 : 1 auf die Geschlechter (Fransella 1972, S. 7; Wendlandt 1975, S. 3). Uneindeutige Theorien erklären das Verhältnis mit unterschiedlichen Sozialisationsprozessen, mit der verstärkten Aufmerksamkeit der Eltern auf die Sprachentwicklung der Jungen (Johnson 1967) mit der erhöhten Leistungsanforderung an Jungen (Fransella 1972) oder allgemein mit einer erhöhten physischen und psychischen Auffälligkeit. So geht zum Beispiel Karlin (1947, Zit. Kegel 1974, S. 72) von der Hypothese aus, daß die Prozesse der Markscheidenbildung bei Mädchen früher als bei Jungen beendet sind, und somit Vorsprünge in ihrer Sprachentwicklung auftreten.

Tabelle 6 Geschlecht

Geschlecht	N	%
männlich	531	74.2
weiblich	185	25.8

1) Zum Problem der Korrelation zwischen Sprach- und Intelligenzmaßen allgemein, s. Kegel (1974, S. 81 - 84).

8.3. Schichtzugehörigkeit

Zur Einteilung der sozialen Schichtung der Stichprobe (N = 716) wurde die von Moore und Kleining (1960) erarbeitete Skala der Berufspositionen der arbeitenden Bevölkerung benutzt.¹ Sie unterscheiden sechs wesentliche Gruppen typischer Berufe, deren Abstufung für den Schichtaufbau wesentlich ist:

Oberschicht:	z.B. Großunternehmer, Spitzenfinanz
obere Mittelschicht:	z.B. Leitende Angestellte und Beamte, Manager, Ärzte
mittlere Mittelschicht:	z.B. mittlere Angestellte und Beamte, Ingenieure, selbständige Handwerker
untere Mittelschicht:	z.B. Werkmeister, höchst qualifizierte Arbeiter, einfache Beamte und Angestellte
obere Unterschicht:	z.B. Industriearbeiter, angelernte qualifizierte Arbeiter, handwerkliche Berufe
untere Unterschicht:	z.B. hart körperlich Arbeitende, Straßenarbeiter, Hafenarbeiter

Tabelle 7 Schichtzugehörigkeit (Einteilung nach Kleining/Moore, s.Text)

Schicht	N	%
Keine Angaben	55	7.7
Oberschicht	1	0.1
obere Mittelschicht	30	4.2
mittlere Mittelschicht	92	12.8
untere Mittelschicht	139	19.4
obere Unterschicht	309	43.2
untere Unterschicht	90	12.6

1) Zur Kritik an der Einteilung der Schichten verweise ich auf Hager et al. (1975, S. 191 - 201), zur Kritik an der Schichtproblematik generell, vergl. Kap. 2.5.

Um die Daten in Tabelle 7 sinnvoller interpretieren zu können, werden sie in Tabelle 8 neben die von repräsentativen empirischen Erhebungen über die soziale Schichtung der Bevölkerung der Bundesrepublik gestellt. Die Erhebungen wurden von Scheuch (1961, zit. Hager et al. 1975, S. 197) und Moore und Kleinig (1960) durchgeführt.

Tabelle 8 Schichtzugehörigkeit der beurteilten Schüler im Vergleich zur Gesamtbevölkerung nach Scheuch 1961, Kleinig und Moore 1960 (in Prozent)

Soziale Schicht	sprachauffällige Kinder (s.Tab. 7)	Scheuch (1961)	Kleinig/Moore (1960)
Oberschicht	0.1	2.5	1.0
obere Mittelschicht	4.2	6.1	5.0
mittl. Mittelschicht	12.8	14.6	15.0
untere Mittelschicht	19.4	20.7	30.0
obere Unterschicht	43.2	36.6	28.0
untere Unterschicht	12.6	19.5	17.0

Die Ergebnisse aus Tabelle 7 sprechen zwar für eine Überrepräsentierung der sozialen Unterschicht bei sprachauffälligen Kindern und damit für die Annahme der Hypothese, daß die Sprachbehindertenschule vor allem eine Schule der Unterschicht ist (Grohnfeldt 1976, S. 65). In Relation zur Verteilung der sozialen Schichten in der Normalbevölkerung (Tabelle 8) ist diese Hypothese auch im Hinblick auf eine nicht erfolgte statistische Signifikanzüberprüfung einzuschränken. Grohnfeldt (1976) fand in seiner Untersuchung für 165 sprachauffällige Kinder hochsignifikante Abweichungen im Hinblick auf die Unterschichtzugehörigkeit (75,2 % der Kinder). Allerdings verwendete er nur eine Drei-Klassen-Einteilung der Schichten. Die Autoren Jantzen, Kammel und Zeiser (1976) konnten für 420 Kinder ebenfalls von einer signifikanten Abweichung in Richtung Unterschicht gegenüber einer Kontrollgruppe berichten (Fünf-Klassen-Schicht-Einteilung). Aus der Unterschicht rekrutierten sich 47,1 %, also

noch 8 % weniger als bei vorliegender Arbeit. Die vorliegende Untersuchung hat nicht sprachauffällige Kinder generell erfaßt, sondern nur solche an Sprachbehindertenschulen. Verzerrende Selektionseinflüsse müssen erwartet werden, da mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern, höherem Einkommen, also höherem Status der Eltern eher wahrscheinlich ist, daß diese ihre sprachauffälligen Kinder nicht in eine Sonderschule einschulen, sondern frühzeitig einer privaten Therapie zuführen. Aus der Untersuchung von Jantzen et al. (1976) geht signifikant hervor, daß der nur tendenzielle Zusammenhang von Sprachauffälligkeit bei Grundschulern mit der Herkunft aus unteren sozialen Schichten eindeutig wird für Schüler aus Sprachbehindertenschulen und noch mehr für solche aus Lernbehindertenschulen. Der gefundene Unterschied ist "als Ausdruck sozioökonomischer Benachteiligung zu verstehen, die sich unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen in einer vergleichsweise schlechteren gesundheitlichen, sozialen und bildungspolitischen Situation der Unterschicht äußert" (a.a.O., 1976, S. 296). Die hier auch angeschnittene, fragwürdige Selektionsfunktion, die der Institution Sprachbehindertenschule zukommt, dürfte nicht unbegründet sein und müßte zu einer bislang kaum erfolgten Überprüfung oder wenigstens kritischen Hinterfragung der Einschulungskriterien von Sprachbehindertenschulen führen. Zumindestens in der Tendenz, kann der hohe Anteil der Unterschichtkinder nach dem Resultat vorliegender Untersuchung die These von Jantzen et al. nicht widerlegen. Deuse (1975) äußert Zweifel an der allgemeinen Gültigkeit der Hypothese von der Sprachbehindertenschule als eine Institution der negativen Selektion. Er meldet diesen Zweifel im Anschluß an die Darstellung der Ergebnisse seiner Untersuchung über die Schichtzugehörigkeit sprachauffälliger Kinder (N = 3.582) im Vergleich zu Kontrollgruppen an Haupt- und Lernbehindertenschulen an. Die sehr differenzierten Einzelergebnisse lassen sich etwa so zusammenfassen: In bezug auf die soziale Schicht (Väter/Mütter -Berufe) ähneln die sprachauffälligen Schüler stärker den Hauptschülern als den sozial schwächeren lernbehinderten Schülern. "Denkbar erscheint uns allerdings, daß die 'Sprachheilschule' durch ihre Abgrenzung gegenüber der 'Lernbehindertenschule' aufgrund ihrer Aufnahmekriterien möglicherweise unter den sprachbehinderten Kindern eine gewisse 'Selektion' vornimmt, aber vermutlich eine 'positive'" (S. 193).

8.4. Angaben zur Familie

Die Angaben über die Variable "Vollständigkeit der Familie" können als zutreffend, solche über die Variable "Schwierigkeiten oder Probleme in der Familie, die das Kind besonders belasten" als vorläufige Hinweise, als Annahmen zu tatsächlichen Problemfeldern interpretiert werden. Diese Problemfelder würden soziale, psychologische, ökonomische Aspekte umfassen, wobei man davon ausgehen kann, daß sie in einem direkten Bezug zum aktuellen Verhalten des Kindes stehen. Ihrer differenzierten Analyse gilt nicht die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung.

Tabelle 9 Vollständigkeit der Familien (Eltern nicht alleinstehend)

Vollständigkeit	N	%
keine Angaben	4	0.6
vollständig	598	83.5
unvollständig	114	15.9

Tabelle 10 Schwierigkeiten in der Familie

Schwierigkeiten	N	%
keine Angaben	212	29.6
große	171	23.9
geringe	172	24.0
keine	161	22.5

Die Daten über die Vollständigkeit der Familie stimmen mit denen von Grohnfeldt (1976, S. 65 f.) überein. Nach seinen Angaben waren 86,1 % der Eltern der sprachauffälligen Kinder verheiratet ($N = 165$), gegenüber 86,9 % "verheiratet" der Eltern einer Kontrollgruppe. Dabei läßt "verheiratet" offen, ob die Ehepartner auch zusammenleben. Nach Meinung des Autors ist es möglich, daß Mütter sprachauffälliger Kinder häufiger geschieden sind (11 % vs. 6,8 %). Bei einer Stichprobe von 3.582 sprachauffälliger Schüler ließen sich nach Deuse (1975) familiäre Besonderheiten (unvollständige Familien, Pflegestellen usw.) in wesentlich höherem Ausmaß bei diesen Kindern feststellen als bei Hauptschülern. Das Ausmaß erreicht eine ähnliche Höhe wie das bei lernbehinderten Kindern. Stang (1977) erfaßte durch Befragung 138 stotternde Grund- und Hauptschüler. 11 % der Kinder hatten eine Trennung der Eltern erlebt, bei 6,5 % waren die Eltern süchtig und bei 7,2 % waren Anzeichen der Verwahrlosung festzustellen.

Die Variable "Heimaufenthalt des Kindes" wurde aufgrund der geringen Anzahl der Kinder, die tagsüber, oder die ganze Woche, in einem Heim untergebracht waren, in den folgenden varianzanalytischen Überprüfungen vernachlässigt (4 % der Schüler tagsüber; 4,6 % die ganze Woche).

8.5 Verteilung der Sprachauffälligkeiten

Ein Anliegen der Arbeit war die differenzierte Analyse der Verteilungen von Sprachauffälligkeiten für eine repräsentative Stichprobe ($N = 716$). Die Verteilungen gehen aus den Tabellen 11 mit 15 hervor.

Tabelle 11: Die Anzahl der zur Verfügung gestellten Kategorien (vergl. Kap. 6.1.) für die Sprachauffälligkeiten hat sich grundsätzlich als ausreichend erwiesen. Unter "sonstige" Sprachauffälligkeiten sind die von einigen Lehrern genannten, nicht kategorisierten Auffälligkeiten zusammengefaßt: Dysphonie (1 x), elektiver Mutismus (3 x), Legasthenie (4 x) und behobene Sprachauffälligkeit, also sprachunauffällig (5 x). Die Tabelle gibt einen Überblick über die Intensitäten aller signierten Sprachauffälligkeiten. Durch Mehrfachnennung wird der volle Prozentrang überschritten. Beachtenswert ist der hohe dysgrammatisch sprechende Anteil der Kinder, der in dieser Höhe meines Erachtens noch nicht genannt wurde,

sowie der hohe Prozentsatz "leicht" ("Kind ist für Sie oder die Umwelt gut verständlich") und der geringe Prozentsatz "schwer" sprachauffälliger Kinder ("Kind ist für Sie oder die Umwelt nur schwer verständlich", vergl. Kap. 6.1.).

Tabelle 12: Die Tabelle gibt einen Überblick für die Intensitäten der Sprachauffälligkeiten von Kindern mit nur einer Sprachauffälligkeit. Angeführt sind zum Beispiel die Kinder, die nur stammeln oder nur stottern. So zeigten etwa von den 716 Kindern der Gesamtestichprobe 64 außer einem leichten Stammeln keine weiteren Sprachauffälligkeiten. Die Aufschlüsselung demonstriert einmal, daß auch hier die "leicht" sprachauffälligen gegenüber den "schwer" sprachauffälligen Kinder wesentlich dominieren. Zum anderen macht sie die Schwierigkeit deutlich, selbst bei großen Stichproben auf repräsentative Subgruppen von "reinen", nicht-kombinierten "leichten" oder "schweren" Sprachauffälligkeiten zu kommen. Um aber eindeutige Beziehungen zwischen einer Variable "Sprachauffälligkeit", beispielsweise Stottern und anderen Variablen herzustellen, muß deren Kombination mit anderen Sprachauffälligkeiten, zum Beispiel Stammeln, ausgeschlossen sein. Ob diese Notwendigkeit in diesbezüglichen Untersuchungen bisher genügend beachtet wurde, darf bezweifelt werden.

Tabelle 13: Aus der Tabelle gehen alle Kombinationen von Sprachauffälligkeiten, wie sie genannt wurden, hervor. Als häufigste Kombination tritt Stammeln und Dysgrammatismus auf, mit weitem Abstand gefolgt von Stottern und Stammeln, sowie Stottern, Stammeln und Dysgrammatismus. 35 Probanden zeigten zum Beispiel Stottern und Stammeln.

Tabelle 14: führt die Anzahl der Sprachauffälligkeiten pro Kind an. Beispielsweise wurden bei 312 Kindern zwei verschiedene Sprachauffälligkeiten diagnostiziert.

Tabelle 15: Der Gesamtscore bestimmt ein zusätzliches Maß für den Schweregrad der Sprachauffälligkeit (vergl. Kap. 6.1.). Er benennt die Summe der den auf der Schweregradskala von "leicht" bis "schwer" zugeordneten numerischen Werte.

Tabelle 11

Intensitäten der Sprachauffälligkeiten von Schülern mit
einer oder mehreren Sprachauffälligkeiten (Mehrfachnennungen möglich)

Intensität	Stammeln		Stottern		Poltern		Dysgramma- tismus		Näseln		zentral be- dingte SA		"sonstige" SA		Summe
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
leicht	226	31.6	71	9.9	13	1.8	133	18.6	11	1.5	13	1.8	2	0.3	469
mittel	155	21.6	94	13.1	9	1.3	161	22.5	19	2.7	26	3.6	7	1.0	471
schwer	74	10.6	41	5.7	2	0.3	85	11.9	13	1.8	18	2.5	4	0.6	237
Summe	455	63.8	206	28.7	24	3.4	379	53.0	43	6.0	57	7.9	13	1.9	

Tabelle 12 Intensitäten der Sprachauffälligkeiten von Schülern mit
nur einer Sprachauffälligkeit

Intensität	Stammeln		Stottern		Poltern		Dysgramma- tismus		Näseln		zentral be- dingte SA		"sonstige" SA		Summe
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
leicht	64	8.9	30	4.1	2	0.2	29	4.0	4	0.5	2	0.3	-	-	131
mittel	34	4.7	50	6.9	2	0.2	24	3.3	4	0.5	3	0.4	-	-	117
schwer	22	3.1	23	3.2	-	-	10	1.4	10	1.4	1	0.1	-	-	66
Summe	120	16.7	103	14.3	4	0.5	63	8.7	18	2.5	6	0.8	14	1.9	

SA: Sprachauffälligkeit

leicht: Kind ist für Sie oder die Umwelt gut verständlich. mittel: Kind ist für Sie oder die Umwelt mit Aufmerksamkeit
verständlich. schwer: Kind ist für Sie oder die Umwelt nur schwer verständlich.

Tabelle 13 Darstellung von Kombinationen der Sprachauffälligkeiten.
Nicht berücksichtigt: Schüler mit nur einer Sprachauf-
fälligkeit und Schüler mit zentral bedingten oder "sonstigen" Sprachauffälligkeiten.

N	Stottern	Stammeln	Poltern	Näseln	Dysgrammatismus
35	+	+			
17	+				+
223		+			+
36	+	+			+
10		+		+	
6				+	+
6		+		+	+
1	+	+		+	+
7	+		+		
3		+	+		
5			+		+
1	+		+		+
2		+	+		+
2	+	+	+		+
1	+		+	+	+
1		+	+	+	+

+ : vorhanden

Tabelle 14 Anzahl der Sprachauffälligkeiten; nicht berücksichtigt wurden "sonstige" und zentral bedingte Sprachauffälligkeiten

Anzahl	N	%
1	328	45.8
2	312	43.6
3	45	6.3
4	5	0.7

Tabelle 15 Gesamtscore der Sprachauffälligkeit; nicht berücksichtigt wurden "sonstige" und zentral bedingte Sprachauffälligkeiten

Gesamtscore	N	%
1	133	18.6
2	189	26.4
3	176	24.4
4	93	13.0
5	44	6.1
6	46	6.4
7	5	0.7
8	3	0.4
9	1	0.1

Unter der Annahme, daß es sich bei den Kategorien zur Beurteilung der Art und Schwere der Sprachauffälligkeit um reliable Kategorien handelt (vergl. Kap. 6.6.), soll zusammenfassend betont werden:

- Stimmeln ist mit Abstand die dominante Sprachauffälligkeit der Schüler an Sprachbehindertenschulen, gefolgt von Dysgrammatismus und Stottern.
- "leichte" Sprachauffälligkeiten erreichen einen unverhältnismäßig hohen Prozentsatz gegenüber den "schweren". Von 716 Schülern zeigten 131 außer einer "leichten" (gut verständlichen) keine weiteren Sprachauffälligkeiten.
- Die Wahrscheinlichkeit, daß ein Kind zwei unterschiedliche Sprachauffälligkeiten hat, ist genauso groß, wie die, für nur eine.
- Auffälligkeiten wie Poltern, Näseln oder zentral bedingte Sprachauffälligkeiten nehmen Randpositionen ein.

Es steht im Bereich des Möglichen, daß auch eine "leichte" oder "mittel" schwere Sprachauffälligkeit für seinen Träger oder dessen Umgebung zu schwerwiegenden Konsequenzen führt und die Sprachbehindertenschule unter Umständen der geeignete Ort für eine umfassende Rehabilitation ist. Trotzdem muß bezweifelt werden, ob beim derzeitigen Organisationsstand der Institution "Sprachbehindertenschule" in Bayern der Besuch dieser Sonderschule die optimale Betreuung eines großen Teils der Schüler verspricht. Die Forderung von Teumer (1972, S. 7), daß sich die Sonderschulen für Sprachbehinderte "vor allem von den in der Grundschule der Sprachheilschule stark vertretenen Stammer befreien" müssen und sich diese in zunehmendem Maße außer mit Stotternden "der Arbeit mit Dyspathikern sowie anderen, hirnrorganisch oder organisch bedingten Beeinträchtigungen" profilieren müssen, scheint zumindestens in Bayern wenig beachtet worden zu sein.

Andere Untersuchungen über die Verteilungen von Sprachauffälligkeiten zeigen sowohl konträre Ergebnisse untereinander als auch zu den vorliegenden, so daß ein Vergleich mehr Probleme aufwerfen als lösen würde (z.B. Homburg 1972; Schulze und Teumer 1973; Braun 1975 a; Wiechmann 1960; Knura 1974). Der Grund liegt in unterschiedlichen Kriterien zur Beurteilung des Schweregrads einer Sprachauffälligkeit, in den unterschiedlichen Erfahrungen der Diagnostiker, den verschiedenen Definitionen über Sprachauffälligkeit, -behinderung, -störung, den speziellen Einschulungskriterien der untersuchten Schulen (Knura 1974, S. 128; Grohnfeldt 1976, S. 71 ff.).

8.6. Konsequenzen für die Auswertung

Aus den vorliegenden Daten über die Verteilungen der Sprachauffälligkeiten ergeben sich Konsequenzen für die varianzanalytische Überprüfung von Gruppenunterschieden:

- Auf die Weiterverarbeitung von Daten der Subgruppen "Näseln", "Poltern" und "zentral bedingte Sprachauffälligkeiten" wird aufgrund zu geringer Häufigkeiten verzichtet.

- Um eindeutige Beziehungen zwischen der Variablen "Sprachauffälligkeit" und anderen Variablen nachweisen zu können, sollte, wann immer möglich, gewährleistet sein, daß diese Sprachauffälligkeit, zum Beispiel Stottern, nicht mit anderen kombiniert ist. Das Einhalten dieser Forderung hängt von der Anzahl der Probanden in den einzelnen Subgruppen ab.
- Im Sinne der Untersuchungsstellung werden vorwiegend Extremgruppen miteinander verglichen, zum Beispiel
 - Schüler mit einer und Schüler mit zwei Sprachauffälligkeiten. Wegen der zu schiefen Merkmalsverteilung muß auf einen Vergleich der Gruppen von Schülern mit einer und solchen mit drei Sprachauffälligkeiten verzichtet werden.
 - Schüler mit einem Gesamtscore ihrer Sprachauffälligkeit von 1 und Schüler mit einem solchen von 6. Bei so extremen Gruppen dürften tatsächliche Unterschiede zu erwarten sein. Die beiden Gruppen sind klar diagnostisch zuzuordnen.
 - Schüler mit "leichten" und Schüler mit "schweren" Sprachauffälligkeiten (Intensitäten).

9. ELTERNFRAGEBOGEN (MARBURGER VERHALTENSLISTE: MVL): ERGEBNISSE UND INTERPRETATION

9.1. Subskalen, Gesamtscore

Für die Auswertung des Elternfragebogens (Marburger Verhaltensliste: MVL) lagen Daten in Bezug auf 426 Kinder vor. Es wurde, wie in Kapitel 6.3. beschrieben, die unterschiedliche Punktbewertung der einzelnen Items, eine Rohpunktwertekorrektur der alters- und geschlechtsabhängigen Skalen, sowie eine Korrektur der Punktwerte nahe den Grenzen zwischen den Diagnoseintervallen für "auffälliges", "zweifelhaftes" und "unauffälliges" Schülerverhalten berücksichtigt. Bei Überschreiten des Prozentranges von 80 ist in jedem Fall die Diagnose "auffälliges Verhalten" gegeben. Zwischen Prozentrang 80 und Prozentrang 40 darf nach Meinung von Ehlers, Ehlers und Makus (1977 a) auf der Basis des Testergebnisses alleine keine Diagnose getroffen werden. Sie ist durch zusätzliche Testverfahren oder Verhaltensbeobachtung zu ergänzen. Verhalten, das zwischen den Prozenträngen 70 und 80 im Diagnoseintervall "zweifelhaft" klassifiziert wird, kann nach Ehlers et al. (a.a.O.) mit einer sehr geringen Fehlerwahrscheinlichkeit ebenfalls noch der Klasse "auffälliges" Verhalten, dagegen mit einer sehr hohen der Klasse "unauffälliges" Verhalten zugerechnet werden.

Die Zuverlässigkeit des elterlichen Urteils erhöht sich durch den Umstand, daß in 41,5 % der Fälle Väter und Mütter zusammen den Fragebogen ausgefüllt hatten. Damit liegen die Eltern sprachauffälliger Schüler über dem Prozentsatz von 37 %, den Ehlers et al. (a.a.O.) für die Eichstichprobe nennen.

Tabelle 16 MVL: Subskalenergebnisse, Gesamttestwert

Subskala	Prozentrang- grenzen	N %	Diagnoseintervall nach Ehlers et al(1977a)
Emotionale Labilität	0 - 40	18.3	unauffällig
	41 - 80	49.5	zweifelhaft
	81 - 100	32.2	auffällig
Kontaktangst	0 - 40	16.2	unauffällig
	41 - 80	33.8	zweifelhaft
	81 - 100	50.0	auffällig
Unrealistisches Selbstkonzept	0 - 40	18.5	unauffällig
	41 - 80	36.2	zweifelhaft
	81 - 100	45.3	auffällig
Unangepaßtes Sozialverhalten	0 - 40	17.4	unauffällig
	41 - 80	45.7	zweifelhaft
	81 - 100	36.9	auffällig
Instabiles Lei- stungsverhalten	0 - 40	11.5	unauffällig
	41 - 80	39.7	zweifelhaft
	81 - 100	48.8	auffällig
Gesamttestwert	0 - 50	21.6	unauffällig
	51 - 80	31.2	zweifelhaft
	81 - 100	47.2	auffällig

Wie aus Tabelle 16 ersichtlich, ist das Verhalten von 32 % - 50 % der beurteilten Schüler als auffällig anzusehen. Dazu können noch etwa 11 % der Kinder addiert werden, deren Verhalten zwischen Prozentrang 70 und 80 im Diagnoseintervall "zweifelhaft" klassifiziert worden war. Je nach Subskala zeigen dann zwischen 50 % und 60 % der sprachauffälligen Kinder ein im Urteil ihrer Eltern so problematisches Verhalten, daß sie nach dem Testkonzept der MVL der kindzentrierten Spieltherapie bedürfen. Wie die Daten der Tabelle 16 ferner zeigen, beurteilen die Eltern die Unauffälligkeit des Sozial- und Leistungsverhaltens ihrer Kinder gering.

Hinsichtlich der instabilen Leistung schätzen die Eltern das Verhalten von nur 11,5 % der Kinder als unauffällig ein. Für die anderen Kinder gilt, daß ein hoher Prozentsatz nur kurze Zeit konzentriert arbeiten kann, umständlich und langsam tätig ist, wichtige Dinge vergißt, nur kurze Zeit auf dem Platz ruhig sitzen kann, leicht ablenkbar ist, bei kleinen Mißerfolgen rasch aufgibt. Andere Autoren haben Ähnliches berichtet: Generell werden für stammelnde und dysgrammatisch sprechende Kinder Auffälligkeiten im Bereich der Sensorik (von Riper 1970, Becker 1967, Theiner 1969, Dannenbauer 1976), im Bereich des Lesens und Rechtschreibens (Seemann 1969, Becker und Sovak 1975), Bereich der Motorik (Teumer 1969, Arnold und Luchsinger 1970) angegeben, für stotternde Kinder Auffälligkeiten im Bereich der Konzentrationsfähigkeit (Büch, Zit. Knura 1974, S. 189), der Wortfindung (Weuffen 1961), der Merkfähigkeit (Rumor 1968, Zit Knura 1974, S. 189), der Leistung und des Leistungsdrucks (Feindt 1967, Zit Knura 1974, S. 189).¹ Die Einschränkungen im Leistungsverhalten sprachauffälliger Kinder verwundern nicht, reduziert man hierfür die Bedeutung von Erbanlagen und Reifungsvorgängen (vergl. Strobel 1975) und akzentuiert die Bedeutung der Lernerfahrungen mit Erfolg und Mißerfolg und des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit. Der enge Zusammenhang von Verhaltensproblemen in der Schule und geringem Leistungsverhalten gilt auch für Normalschulen als nachgewiesen (z.B. Shepherd, Oppenheim und Mitchell 1973; Brophy und Good 1976; Tent, Fingerhut und Langfeldt 1976). Gerade für die Sozialisation sprachauffälliger Kinder muß nach den Ergebnissen empirischer Untersuchungen (vergl. Kap.3 und 4) mit erhöhtem ängstlichen Verhalten vor Mißerfolg gerechnet werden, dessen Bedeutung als potentielle Bedingungsvariable für das prozeßhafte Entstehen eingeschränkten Leistungsverhaltens unbestritten ist (vergl. Strobel 1975, S. 21 - 42). Knura (1974, S. 136 f.) schreibt dazu, daß neben dem ungünstigen Erziehungsverhalten der Eltern und einer gestörten sprachlichen Kommunikation "das Leistungsverhalten Sprachbehinderter durch negative Lernerfahrungen nachhaltig bestimmt und zudem durch behinderungspezifische psychophysische Störungen belastet wird."

Der für angemessenes Leistungsverhalten so bedeutsame Aspekt der Angst wird in den Ergebnissen der Subskalen "Kontaktangst" und emotionale Labi-

1) Eine Zusammenfassung diesbezüglicher Ergebnisse gibt Knura (1974, S. 136 - 141).

lität" bestätigt. Kontaktangst, ein wesentliches Merkmal gehemmten Verhaltens (Patterson 1964; Conners 1970; Kohn und Rosman 1972; Tausch, Kettner, Steinbach und Tönnies 1973), folgt in dem Grad der Beurteilung seiner Auffälligkeit durch die Eltern an zweiter Stelle. Die Skala "Kontaktangst" beinhaltet Items, die ängstliches Verhalten im Kontakt mit anderen, besonders Fremden gegenüber, charakterisieren. Die hier "auffälligen" Kinder tendieren dazu, anderen keine oder nur kurze Antworten zu geben; schauen zu, wenn andere spielen; spielen bevorzugt mit den Spielsachen jüngerer Kinder; genieren sich, jemanden um etwas zu bitten; spielen lieber mit den Eltern als mit anderen Kindern; sind in fremder Umgebung befangen und scheu.

Zusammen mit dem Anteil der Kinder, deren Verhalten als auffällig in der Skala "emotionale Labilität" beurteilt wurde, zeichnet sich im Ergebnis der MVL besonders deutlich ein hoher Prozentsatz sprachauffälliger Kinder mit gehemmten, ängstlichen Verhaltensweisen ab. In die Subskala "emotionale Labilität" gehen vorwiegend Items mit Angstinhalten ein, unter anderem: Wünsche sollen sofort erfüllt werden; Angst vor der Dunkelheit; Kind fängt bei ganz geringem Anlaß zu weinen an; das Kind will nicht alleine zu Hause bleiben. Das Resultat steht konträr zu der Analyse der Skalenwerte von Grohnfeldt (1976, S. 120) bei seiner Untersuchung mit der Hamburger-Neurotizismus-Extraversions-Skala (HANES, N = 64). Grohnfeldt schreibt dazu, "daß die sprachbehinderten Schüler in erhöhtem Maße den Wunsch nach geselliger Gruppenzugehörigkeit zeigen, sich aktiv und offen mit der Umwelt auseinandersetzen und keine psychischen Störungen in der Form neurotischen Fehlverhaltens zeigen." Den Gegensatz zu seinem Ergebnis erhärten auch die hohen Prozentsätze des in den Skalen "unrealistisches Selbstkonzept" und "unangepaßtes Sozialverhalten" als "auffällig" eingeschätzten Verhalten der Schüler. Allgemein definieren Ehlers et al. (1977 a) unrealistisches Selbstkonzept als unsicheres Verhalten mit sich selbst und anderen gegenüber. Eine genauere Analyse der von den beiden Skalen erfaßten Verhaltensmerkmale zeigt, daß unter unrealistischem Selbstkonzept ein erhöhtes Interesse an Zuwendung sowie Verstärkung von anderen verstanden wird und unter unangepaßtem Sozialverhalten, Probleme im angemessenen Sozialkontakt mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen. Dem Urteil der Eltern sprachauffälliger Kinder ist zu entnehmen, daß ihre Kinder unter anderem überdurchschnittlich viel streiten, andere Kinder längere Zeit ärgern, andere häufig nachahmen, unsicheres

Verhalten zeigen, körperlich aggressiv werden, Eindruck machen wollen, Hausaufgaben nur in Anwesenheit der Mutter machen.

9.2. Vergleich der Stichprobe mit der Eichstichprobe

Tabelle 17 Ergebnisse der untersuchten Probanden im Vergleich zur Eichstichprobe der MVL

Skala	<u>Eichstichprobe (N = 1172)</u>		<u>Sprachauffällige Schüler (N = 426)</u>		
	Mittelwert	Streuung	Mittelwert	Streuung	Signifikanz
Emotionale Labilität	2.95	3.22	4.95	4.11	t = 10.00 s.e.
Kontaktangst	2.77	2.93	5.51	4.23	t = 13.70 s.e.
Unrealistisches Selbstkonzept	2.66	2.96	5.29	4.20	t = 9.06 s.e.
Unangepaßtes Sozialverhalten	3.99	4.46	6.95	5.85	t = 9.86 s.e.
Instabiles Leistungsverhalten	4.61	4.98	8.35	6.30	t = 11.30 s.e.
Gesamtestwert	16.98	15.02	31.06	20.38	t = 13.03 s.e.

Der direkte Vergleich der Kennwerte für die Stichprobe der sprachauffälligen Schüler (N = 426) mit denen der MVL-Eichstichprobe (N = 1172) verdeutlicht den Unterschied im Sozial- und Leistungsverhalten beider Gruppen. Für die Stichprobe sprachauffälliger Schüler liegen die Mittelwerte der Daten aller Skalen mit Abstand über denen der Eichstichprobe! Ihre Differenzen sind jeweils sehr signifikant. Sprachauffällige Schüler äußern nach dem Urteil ihrer Eltern also signifikant mehr auffälliges Verhalten, wie es die Items der Subskalen der MVL charakterisieren.

Die großen Mittelwertunterschiede zwingen zu einer kritischen Beurteilung des Resultats. Es ist zu fragen, ob die Eichstichprobe mit der hier untersuchten Stichprobe bezüglich Variablen wie Schichtzugehörigkeit, Altersverteilung, Intelligenzleistungen, Geschlecht vergleichbar ist, und demnach in beiden Stichproben Gleiches gemessen wird. Nach Ehlers et al. (1977 a) rekrutieren sich die Kinder der Eichstichprobe aus Kassel und Umgebung. Die soziale Schichtung weist einen erheblichen Anteil an Haupt- und Nebenlandwirten auf, der Anteil der Akademiker dürfte größer als in unserer Stichprobe sein.¹ Das Verhältnis Mädchen zu Jungen ist etwa 1:1 gegenüber 1:3. Mögliche Unterschiede, bedingt durch die weniger geschlechtsabhängigen Subskalen können allerdings nicht zu dem vorgefundenen Ausmaß der Mittelwertdifferenzen beitragen, ebenso nicht die Differenz von etwa einem Jahr bezüglich des Altersdurchschnittes in den beiden Stichproben (9,1 : 10,2 Jahren, in der Eichstichprobe). Wesentliche Unterschiede zwischen den Stichproben wären demnach nur (spekulativ) erklärbar hinsichtlich der Variablen "Schichtzugehörigkeit". Andererseits bestätigen ebenso die Resultate des Lehrer- und Erzieherfragebogens das beträchtliche Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten bei den Schülern der Stichprobe und die Daten in Tabelle 23 lassen auf keine bedeutsamen Differenzen zwischen den einzelnen sozialen Schichten in Bezug auf die Verhaltensbeurteilung der Schüler durch die Eltern schließen. Die Tatsache, daß die Fehlerquote in der Beantwortung der MVL durch Eltern der Stichprobe wesentlich unter derjenigen der Eltern in der Eichstichprobe liegt, deutet zumindestens nicht darauf, daß sie "unfähiger" zur Beantwortung der MVL waren.

Grundsätzliche wäre wünschenswert, daß ein normiertes Testverfahren wie die MVL, das zur Beurteilung von Verhaltensweisen sprachauffälliger Kinder Verwendung findet, eine repräsentative Anzahl solcher Kinder in der Eichstichprobe umfaßt. Die Erfüllung dieses Kriteriums kann bisher kein standardisierter Test in Anspruch nehmen, so daß ähnliche Untersuchungen (vergl. Kap. 4.3.) mit dem gleichen Problem behaftet sind.

1) Genaue Angaben liegen für die MVL leider nicht vor.

9.3. Subskalen und Sprachauffälligkeit

In den Tabellen 18 und 19 werden jeweils Kinder mit einer und zwei verschiedenen Sprachauffälligkeiten, beziehungsweise solche mit leichter (Summenscore 1) und schwerer (Summenscore 6, vergl. Kap. 8.6.) Sprachauffälligkeit hinsichtlich des Ausmaßes ihrer Verhaltensauffälligkeit verglichen.

Tabelle 18 Unterschiede zwischen leicht (Gesamtscore 1) und schwer (Gesamtscore 6) sprachauffälligen Schülern hinsichtlich der Ergebnisse der MVL.

Gesamtscore	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Emotionale Labilität</u>				
1	4.98	4.35	86	t = 1.41 n.s.
6	6.31	4.17	26	
<u>Kontaktangst</u>				
1	4.88	4.06	86	t = 2.94 s.s.
6	7.68	4.30	26	
<u>Unrealistisches Selbstkonzept</u>				
1	4.44	3.84	86	t = 2.65 s.
6	7.31	5.14	26	
<u>Unangepaßtes Sozialverhalten</u>				
1	6.27	5.56	86	t = 1.66 s.
6	8.62	6.58	26	
<u>Instabiles Leistungsverhalten</u>				
1	7.08	5.92	86	t = 2.56 s.s.
6	10.93	6.92	26	
<u>Gesamtscore</u>				
1	27.67	19.81	86	t = 2.58 s.s.
6	40.87	23.77	26	

Tabelle 19 Unterschiede zwischen Schülern mit einer oder zwei Sprachauffälligkeiten hinsichtlich der Ergebnisse der MVL.

Häufigkeit	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Emotionale Labilität</u>				
1	4.86	4.13	236	t = 2.07 s.
2	5.71	4.46	198	
<u>Kontaktangst</u>				
1	4.96	4.01	236	t = 1.71 s.
2	5.63	4.33	198	
<u>Unrealistisches Selbstkonzept</u>				
1	4.98	3.92	236	t = 2.60 s.s.
2	5.93	4.51	198	
<u>Unangepaßtes Sozialverhalten</u>				
1	5.63	5.04	236	t = 2.21 s.
2	6.78	5.76	198	
<u>Instabiles Leistungsverhalten</u>				
1	8.45	5.61	236	t = 2.34 s.
2	10.00	7.74	198	
<u>Gesamttestwert</u>				
1	29.50	20.26	236	t = 2.73 s.s.
2	35.47	24.61	198	

Mit Ausnahme des Resultats der Skala "Emotionale Labilität" in Tabelle 18 (aber auch hier mit deutlich steigender Tendenz!) gilt als signifikanter Zusammenhang:

- Bei höherem Gesamtscore der Sprachauffälligkeit ist das in den Subskalen der MVL beschriebene Verhalten der Schüler auffälliger.
- Bei Schülern mit zwei unterschiedlichen Sprachauffälligkeiten nimmt das durch die Subskalen beschriebene auffällige Verhalten gegenüber den Schülern mit nur einer Sprachauffälligkeit ebenfalls zu.
- Je auffälliger also das Sprachverhalten der Schüler im Urteil der Lehrer ist, umso auffälliger ist im Urteil der Eltern das Sozialverhalten der Schüler in den befragten Kategorien der MVL.

Aufgrund der geringen Häufigkeiten in den einzelnen Subkategorien der Sprachauffälligkeiten, scheiterte mit Ausnahme für stotternde Schüler das Vorhaben, die Abhängigkeit des Sozial- und Leistungsverhaltens von den Intensitäten (leicht - schwer) der diagnostizierten, nicht kombinierten, Sprachauffälligkeit zu erfassen. Für die Gruppe stotternder Schüler kann man das Ergebnis der Tabelle 20 zusammenfassen: Je schwerer das Stottern, umso bedeutsamer ist die Wahrscheinlichkeit der Auffälligkeit eines breiten Verhaltensspektrums, wie es die MVL erfragt.

Tabelle 20 Unterschiede zwischen leicht und schwer stotternden Schülern hinsichtlich der Ergebnisse der MVL.

Stottern	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Emotionale Labilität</u>				
leicht	4.25	4.09	22	t = 1.66 s.
schwer	6.52	4.61	19	
<u>Kontaktangst</u>				
leicht	3.86	3.44	22	t = 1.88 s.
schwer	6.21	4.46	19	
<u>Unrealistisches Selbstkonzept</u>				
leicht	3.68	4.22	22	t = 0.51 n.s.
schwer	4.63	4.77	19	
<u>Unangepaßtes Sozialverhalten</u>				
leicht	5.63	4.11	22	t = 1.97 s.
schwer	9.10	6.68	19	
<u>Instabiles Leistungsverhalten</u>				
leicht	5.45	5.61	22	t = 2.17 s.
schwer	10.00	7.47	19	
<u>Gesamtscore</u>				
leicht	23.09	21.76	22	t = 1.69 s.
schwer	35.47	24.61	19	

9.4. Gesamtscore und Probleme in der Familie

Probleme und Schwierigkeiten in den Familien der beurteilten Schüler können sich abzeichnen als ständige Streitereien zwischen den Ehepartnern, als Auseinandersetzungen, in denen die Kinder als Bündnispartner mit einbezogen werden, als Verhaltensauffälligkeiten der Eltern selbst, als Auseinandersetzungen, die nie in einer Problemlösung enden. Zwischen diesen familiären Schwierigkeiten, die zur besonderen Belastung der Schüler führen und dem Grad ihrer Verhaltensauffälligkeit, gemessen mit der MVL (Tabelle 21), ist ein signifikanter Zusammenhang nachweisbar. Dieser Zusammenhang gilt auch für nicht-sprachauffällige Populationen als bedeutsam. Er ist in den Erziehungswissenschaften allgemein, hinlänglich empirisch überprüft worden (Forschungsbericht bei Stapf, Herrmann, Stapf und Stäcker 1972). Nicht erwartet worden war hingegen das Fehlen eines signifikanten Zusammenhangs zwischen der Variablen "Vollständigkeit der Familie" und Verhaltensauffälligkeit des Kinder (Tabelle 22), wie ihn andere Autoren berichten (z.B. von Harnack 1958; Thalmann 1974; Rutter 1972, Zit. Havers 1977, S. 170). Die Autoren konnten allerdings nicht klären, ob als wirksamer Faktor die Unvollständigkeit der Familie nach der Scheidung, oder die Auseinandersetzung der Ehepartner zuvor in Frage kommt. Von Harnack (1958), Rutter (1972, Zit. Havers 1977, S. 170) und Frederking (1975) schätzen als höheren Risikofaktor für Verhaltensauffälligkeiten der Kinder die familiären Schwierigkeiten in Form ständiger Auseinandersetzungen ein, als das Faktum der Scheidung (vergl. Havers 1977, S. 169 f.).

Tabelle 21 Unterschiede zwischen verschiedenen Graden familiärer Schwierigkeiten hinsichtlich des Gesamtestwertes der MVL.

Familiäre Schwierigkeiten	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
große	36.84	19.20	89	F = 7.82 s.s.
geringe	29.98	21.39	118	
keine	25.50	17.99	99	

Tabelle 22 Unterschied zwischen vollständigen und unvollständigen Familien hinsichtlich des Gesamtestwertes der MVL.

Familiäre Vollständigkeit	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
vollständig	30.42	19.97	359	F = 2.50 n.s.
unvollständig	34.64	22.91	63	

9.5. Gesamtscore und Schichtzugehörigkeit

Der Zusammenhang zwischen Gesamtestwert der MVL und Status der Eltern ist nicht signifikant (Tabelle 23). Zwischen obere Mittelschicht (N = 17) und untere Unterschicht (N = 42) konnte hinsichtlich des Gesamtestwertes ein bedeutsamer Wert ermittelt werden ($t = 2.23$ s.). Dabei ist aber die Beachtung der geringen Probandenanzahl in der oberen Mittelschicht und die erhebliche Streuung der Werte geboten. Insgesamt spricht einiges dafür, daß man nicht von unterschiedlichen Beurteilungskriterien bezüglich kindlicher Verhaltensauffälligkeiten bei Eltern aus Mittel- und Unterschicht ausgehen kann. Die Ergebnisse der Tabelle 23 stimmen mit denen der Tabelle 47 (Kap. 12.3.) überein. Auch hier läßt die soziale Schichtzugehörigkeit keinen Rückschluß auf das Ausmaß der Verhaltensauffälligkeit der Probanden zu.

Tabelle 23 Unterschiede zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich des Gesamtestwertes der MVL.

Status	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
obere Mittelschicht	22.64	16.31	17	F = 1.10 n.s.
mittlere Mittelschicht	30.10	20.51	65	
untere Mittelschicht	30.62	18.12	93	
obere Unterschicht	31.07	21.01	181	
untere Unterschicht	34.64	21.41	42	

9.6. Zusammenfassung

Die Auswertung der MVL erfolgte anhand der Daten von 426, durch die Eltern beurteilte, sprachauffälligen Kindern. Je nach Subskala schwankt der Prozentsatz des als auffällig eingeschätzten Verhaltens der Kinder zwischen 32,2 % (emotionale Labilität) und 50 % (Kontaktangst) und der des als unauffällig beurteilten Verhaltens zwischen 11,5 % (instabiles Leistungsverhalten) und 18,3 % (emotionale Labilität). In das Diagnoseintervall "auffällig" eingestufte Verhalten ist nach dem Testkonzept der MVL als so problematisch aufzufassen, daß Therapie (hier: kindzentrierte Spieltherapie) indiziert ist.

Ein Vergleich der Kennwerte der untersuchten Kinder mit denen der Eichstichprobe verdeutlicht die durchgehend sehr signifikanten Unterschiede zwischen dem Sozial- und Leistungsverhalten der beurteilten Stichprobe und dem der sprachunauffälligen Eichstichprobe. Demnach zeigen die sprachauffälligen Kinder an Schulen für Sprachbehinderte gegenüber denen an Normalschulen ein bedeutsam instabileres Leistungsverhalten, signifikant mehr Angstverhalten in verschiedensten Situationen, speziell im Kontakt mit anderen. Sie verhalten sich unsicherer mit sich selbst und anderen gegenüber und zeichnen sich darüberhinaus durch ein signifikant auffälligeres Verhalten im angemessenen Sozialkontakt mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen aus. Die Problematik eines Vergleichs der Kennwerte beider Stichproben wurde diskutiert.

Das Sozial- und Leistungsverhalten von Schülern mit schwerer wurde gegenüber denen mit leichter Sprachauffälligkeit in allen Subskalen der MVL signifikant problematischer eingeschätzt. Ebenso beurteilten Eltern das Verhalten (mit Ausnahme der Subskala "unrealistisches Selbstkonzept") ihrer Kinder mit Stottern der Intensitätskategorie "schwer" problematischer als das Stotternder der Kategorie "leicht".

Zwischen familiären Schwierigkeiten, die zur besonderen Belastung der Schüler führen und dem Ausmaß ihrer Verhaltensauffälligkeit kann ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden, nicht aber bezüglich der Variablen "Vollständigkeit der Familie." Unbedeutsam erscheint nach den vorliegenden Resultaten der Einfluß der sozialen Schichtzugehörigkeit auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten zu sein, wie sie über die Items der MVL erfaßt werden.

10. LEHRERFRAGEBOGEN: ERGEBNISSE UND INTERPRETATION

10.1. Faktorenanalyse

Bei dem Lehrerfragebogen handelt es sich um eine Skala mit 39 Items und fünf-stufigem Antwortmodus. Die Einstufungsergebnisse in Bezug auf 586 Schüler wurden mit dem Ziel der inhaltlichen Überprüfung der Variablen und der entsprechenden Zusammenfassung in Faktorwerten faktorenanalysiert. Unter den möglichen Varianten der Faktoranalyse (vergl. Selg und Bauer 1973; Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner und Bent 1975) traf die Entscheidung auf das sogenannte Hauptsachenverfahren mit anschließender Varimax-Rotation. Bei dem Hauptsachenverfahren vereinigt ein Minimum an Faktoren ein Maximum an Varianz. Die Varimax-Rotation gilt als Verfahren mit höchster Reliabilität, um die auf die Faktoren in der Regel unübersichtlich konzentrierte Varianz in übersichtliche, linear unabhängige Cluster von Variablen aufzuteilen. Da bei dem Hauptsachenverfahren in der Regel nahezu ebensoviele Faktoren wie Variablen gebraucht werden, um die gesamte Information der Korrelationsmatrix zu erfassen, benötigt man Abbruchkriterien, nach denen die Extraktion der Faktoren beendet wird. Im vorliegenden Fall folgte das Abbruchkriterium den Kriterien: Eigenwert über 1 und Stabilität der Rotationslösung. Bei einem Eigenwert über 1 muß ein als bedeutsam angesehener Faktor mindestens ebensoviel Information tragen wie eine einzelne Variable. Eine Rotationslösung ist dann stabil, wenn sich die durch die Rotation gebildeten Cluster von Variablen bei der Hinzunahme eines weiteren Faktors kaum verändern.

Nach der Analyse zeigten sechs Faktoren einen Eigenwert über 1 und erfaßten 64,7 % der Varianz. Unter Berücksichtigung des Abbruchkriteriums erwies sich die Drei-Faktoren-Lösung als optimal (s. Anhang). Mit ihr wurden 54,4 % der Gesamtvarianz erfaßt: Der erste Faktor (LF I) hat einen Varianzanteil von 34,9 %, der zweite Faktor (LF II) von 14,2 % und der dritte Faktor (LF III) von 5,3 %. Die Drei-Faktoren-Lösung stimmt in der Anzahl und im Wesentlichen auch in der Struktur der Faktoren mit der von Kicpera und Will (o.J., vergl. Kap. 6.4.) für Schüler an Normalschulen berichteten überein.

Faktor LF I

Aufgrund der hoch ladenden Variablen ist der erste Faktor wie folgt zu benennen:

unruhiges, aggressives Verhalten

Tabelle 24 Faktor LF I des Lehrerfragebogens (Varianzanteil 34.9 %), Auswahl bedeutsam ladender Variablen ($a^2/h^2 \geq .50$)¹, zum Vergleich: LF II und LF III

Item	Faktorladung		
	<u>LF I</u>	LF II	LF III
1 sehr zappelig	.80	-.07	.26
2 verläßt seinen Platz und läuft in der Klasse umher	.79	-.01	.25
3 summt oder macht andere Geräusche wenn es ruhig sein sollte	.73	.01	.23
4 leicht erregbar, impulsiv	.85	.04	.04
5 Stimmungen wechseln rasch und drastisch	.75	.22	.09
6 Wutausbrüche	.78	.04	.05
7 stört andere Kinder	.79	-.07	.19
11 Übermäßig aktiv unruhig	.86	-.04	.19
16 streitet viel mit anderen Kindern	.72	-.01	.07
17 ärgert andere Kinder	.70	-.09	.06

1) Als bedeutsam wird eine Ladung angesehen, wenn das Kriterium $a^2/h^2 \geq .50$ erfüllt war. Fürntratt (1969).

Die Items, die hoch auf den ersten Faktor laden, beziehen sich auf Verhaltensweisen, die das Unterrichtsgeschehen störend unterbrechen und für den Lehrer eine bekannte Quelle ständiger Auseinandersetzungen mit den Schülern schaffen (vergl. Beermann und Maier 1977; Bergmann et al. 1976; Connors

1969, 1970; Kap.1.3. und 1.4.)). Das charakterisierte Verhalten ist überwiegend motorisch-unruhig, hyperaktiv, mit nicht-sozialen, aggressiven, das Verhalten anderer einengenden Tendenzen.

Faktor LF II:

Der Faktor wird benannt:

ängstliches, gehemmtes Verhalten

Tabelle 25 Faktor LF II des Lehrerfragebogens (Varianzanteil 14,2 %), Auswahl bedeutsam ladender Variablen, zum Vergleich: LF I und LF III.

Item		Faktorladung		
		LF I	<u>LF II</u>	LF III
8	Übermäßig ernst und bedrückt	-.05	.71	-.03
9	kommt durch Belastungen oder Schwierigkeiten ganz durcheinander	.19	.57	.40
12	ängstlich	-.05	.79	.07
14	kann sich gegenüber anderen Kindern nicht durchsetzen	-.02	.65	.22
15	isoliert sich von anderen Kindern	-.07	.69	.05
19	scheu	-.16	.66	.01
20	reagiert auf Kritik betroffen	.12	.54	.06
35	in neuen Situationen furchtsam und ängstlich	.06	.74	.13

Den zweiten Faktor bestimmen Items, die überwiegend ängstliches, zur Isolation führendes, passives Verhalten charakterisieren. Man könnte die so beurteilten Kinder als die (zu) Stillen in der Klasse beschreiben, die selten aus sich herausgehen, abwarten bis jemand auf sie zukommt, die in der Pause häufig alleine stehen, es schwer haben, selbstsicher aufzutreten und ihre individuellen Wünsche mit Nachdruck zu fordern, die häufig Angst zeigen.

Faktor LF III

Benennung des Faktors:

Arbeitsverhalten

Tabelle 26 Faktor LF III des Lehrerfragebogens (Varianzanteil 5,3 %), Auswahl bedeutsam ladender Variablen, zum Vergleich: LF I und LF II.

Item		Faktorladung		
		LF I	LF II	<u>LF III</u>
27	arbeitet unorganisiert und schlampig	.38	.10	.60
28	gibt rasch auf, wenn etwas nicht gelingt oder mühsam ist	.40	.23	.66
29	kann nur kurze Zeit aufmerksam bei einer Sache bleiben	.44	.15	.75
30	bringt leicht Dinge durcheinander, verwirrt	.19	.34	.62

Die Items, die bedeutsam auf dem dritten Faktor laden, beschreiben auffälliges Arbeitsverhalten des Schülers, das in hohem Maße Lernschwierigkeiten signalisiert: oberflächliches, vergeßliches, unorganisiertes Arbeiten, geringe Aufmerksamkeitsspanne, leichte Ermüdbarkeit, geringe Konzentrationsfähigkeit. Es ist darauf zu verweisen, daß nachdem diese Items auch in einem höheren Ausmaß auf den ersten Faktor laden, einmal LF III nicht die Bedeutung von LF I oder LF II einnehmen kann, zum anderen ein nicht zu übersehender Zusammenhang zwischen aggressivem, unruhigem und unaufmerksamen, unkonzentriertem Verhalten anzunehmen ist.

Über die Faktorenanalyse konnten die Variablen des Lehrerfragebogens in einander sich ausschließende Dimensionen klassifiziert werden. Die Einteilung ist objektiv, unabhängig von der Person des Klassifizierenden. Die Dimensionen decken, wie in Kapitel 1.3. über empirische Klassifikation berichtet wurde, ein breites Feld möglicher Verhaltensauffälligkeiten von Schülern ab (vergl. Quay 1972; Schmidtchen et al. 1974; Tornow 1977).

10.2. Summenscores und Sprachauffälligkeit

Die Ergebnisse der einzelnen fünf-stufigen Variablen eines Faktors wurden für jeden Schüler getrennt zu einem Summenscore aufaddiert. Die Daten der Tabellen 27 und 28 demonstrieren eindeutig, wie mit zunehmender Schwere der Sprachauffälligkeit sich das Sozial- und Leistungsverhalten der Schüler signifikant verändert. Schüler mit zwei unterschiedlichen Sprachauffälligkeiten äußern ebenso signifikant häufiger aggressives, motorisch-unruhiges, den Unterrichtsverlauf störendes wie inaktives, passives, ängstliches, gehemmtes Verhalten gegenüber der Gruppe von Schülern mit nur einer Sprachauffälligkeit. Sie arbeiten unkonzentrierter, unorganisierter, oberflächlicher, mit Tendenzen andere Kinder zu stören, mit ihnen viel zu streiten. Der Extremgruppenvergleich der Tabelle 27 zwischen Kindern mit leichter und schwerer Sprachauffälligkeit, gemessen an deren Summenscores unterstreicht den Gesamteindruck. Inwieweit sich das Sozialverhalten eines Kindes in Richtung Auffälligkeit verändert, könnte demzufolge sowohl von der Anzahl der Sprachauffälligkeiten als auch von ihrem Schweregrad insgesamt abhängig sein.

Tabelle 28 Unterschiede zwischen Schülern mit einer und zwei Sprachauffälligkeiten hinsichtlich der Ergebnisse des Lehrerfragebogens

Häufigkeit	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Unruhiges, aggressives Verhalten (LF I)</u>				
1	33.08	15.90	328	t = 6.41 s.s.
2	40.65	13.96	312	
<u>Ängstliches, gehemmtes Verhalten (LF II)</u>				
1	20.83	6.84	328	t = 5.78 s.s.
2	24.30	8.17	312	
<u>Arbeitsverhalten (LF III)</u>				
1	9.24	4.21	328	t = 5.23 s.s.
2	11.02	4.34	312	

Tabelle 27 Unterschiede zwischen leicht (Gesamtscore 1) und schwer sprachauffälligen Schülern (Gesamtscore 6) hinsichtlich der Ergebnisse des Lehrerfragebogens.

Gesamtscore	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Unruhiges, aggressives Verhalten (LF I)</u>				
1	35.52	16.21	107	t = 1.76 s.
6	41.65	15.93	26	
<u>Ängstliches, gehemmtes Verhalten (LF II)</u>				
1	21.09	6.78	107	t = 2.23 s.
6	24.53	7.17	26	
<u>Arbeitsverhalten (LF III)</u>				
1	9.77	3.99	107	t = 3.79 s.s.
6	12.69	3.46	26	

Ein Vergleich von Subgruppen mit unkombinerten Sprachauffälligkeiten (z.B. Schüler die nur stottern, oder solche die nur stammeln) führte bezüglich LF I zu keinen signifikanten Unterschieden, das heißt, die Häufigkeit des Auftretens aggressiver, motorisch-unruhiger Verhaltensweisen ist für die Gruppen stammelnder, stotternder oder dysgrammatisch sprechender Kinder gleich groß. Hingegen zeigten sich für LF II bedeutsame Differenzen zwischen den Gruppen stammelnder und dysgrammatisch sprechender ($t = 2.75$, s.s., für $N = 52$ bzw. $N = 92$) und zwischen stotternden und stammelnden Schülern ($t = 1.67$, s. für $N = 97$ bzw. $N = 92$). Danach verhalten sich dysgrammatisch sprechende und stotternde Kinder gehemmter, ängstlicher, mit mehr Rückungstendenzen und unsicherer als stammelnde. Ebenso signifikant ist der Unterschied zwischen dysgrammatisch sprechenden und stammelnden oder stotternden Schülern im Bereich von LF III ($t = 2.70$ s.s. für Stottern vs. Dysgrammatismus; $t = 4.06$ s.s. für Stammeln vs. Dysgrammatismus).

Die varianzanalytische Überprüfung von Unterschieden zwischen den drei Intensivitätsgraden leicht/mittel/schwer einer Sprachauffälligkeit führte für Schüler mit nur einer Sprachauffälligkeit, bedingt durch die geringen Häufigkeiten in den Subgruppen, nicht zu den angestrebten Resultaten. Für die Kinder mit einer oder mehreren Sprachauffälligkeiten beschränken sich die signifikanten Ergebnisse auf die dysgrammatisch sprechende Gruppe. Hier gilt, allerdings mit der Einschränkung, daß wegen der Möglichkeit einer Kombination mehrerer Sprachauffälligkeiten die Variable "Dysgrammatismus" nicht notwendig die unabhängige sein muß, daß mit zunehmender Intensität des Dysgrammatismus das Sozial- und Leistungsverhalten auffälliger wird.

Tabelle 29 Unterschiede zwischen Schülern mit leichtem und schwerem Dysgrammatismus hinsichtlich der Ergebnisse des Lehrerfragebogens

Intensität	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Unruhiges, aggressives Verhalten (LF I)</u>				
leicht	36.31	14.88	109	t = 1.84 s.
schwer	41.32	15.06	50	
<u>Ängstliches, gehemmtes Verhalten (LF II)</u>				
leicht	23.53	7.36	109	t = 2.15 s.
schwer	26.34	7.80	50	
<u>Arbeitsverhalten (LF III)</u>				
leicht	10.37	4.02	109	t = 2.61 s.s.
schwer	12.98	4.15	50	

10.3. Summenscores und Geschlecht

Das Studium geschlechtsspezifischer Unterschiede im Verhalten sprachauffälliger Schüler war erst Ziel weniger Untersuchungen. Nach Grohnfeldt (1976) geben ihre Mütter an, Jungen strenger zu erziehen als Mädchen. Daraus könnte man eventuell Auswirkungen auf das Sozial- und Leistungsverhalten ableiten. Nach Broida (1962, Zit. Sheehan 1970, S. 87) ziehen stotternde Jungen maskuline Rollen früher und häufiger als sprachunauffällige vor, ihre geschlechtliche Identifikation ist ambivalenter (vergl. La Folette 1956). Für die Population sprachunauffälliger Kinder wurde des öfteren berichtet, daß bei Jungen bestimmte Verhaltensauffälligkeiten vor allem aggressiver Art erheblich häufiger auftreten (Achenbach 1966, von Harnack 1958; Otto 1970). Die Ursache liegt in der rollenspezifischen Erziehung der Jungen, die für physische Aggressionen eher verstärkt werden als Mädchen und die auf dem Wege des Imitationelernens das aggressive Verhalten der väterlichen Modelle übernehmen. Die Verhältnisse beim gehemmten Verhalten liegen umgekehrt. Es wird bei Mädchen häufiger als bei Jungen beobachtet (Achenbach 1966, Quay 1972).

Tabelle 30 gibt Aufschluß über den Zusammenhang von unruhigem, aggressiven (LF I), gehemmten, passiven Verhalten (LF II), Arbeitsverhalten (LF III) und dem Geschlecht der sprachauffälligen Schüler. Das für die sprachunauffällige Population oben Formulierte kann für diese Stichprobe bestätigt werden: Jungens zeigen sich aggressiver, motorisch-unruhiger als Mädchen (LF I), Mädchen hingegen signifikant gehemmter und ängstlicher (LF II). Im durch Aufmerksamkeit und Konzentration gekennzeichneten Arbeitsverhalten (LF III) gelten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Tabelle 30 Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Ergebnisse des Lehrerfragebogens.

Geschlecht	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Unruhiges, aggressives Verhalten (LF I)</u>				
männlich	39.25	15.81	432	F = 7.41 s.s.
weiblich	35.30	14.46	154	
<u>Gehemmtes, ängstliches Verhalten (LF II)</u>				
männliche	22.16	7.09	432	F = 8.34 s.s.
weiblich	24.11	7.34	154	
<u>Arbeitsverhalten (LF III)</u>				
männlich	10.31	4.24	432	F = 0.68 n.s.
weiblich	10.64	4.28	154	

Geschlechtsspezifische Verhaltensweisen gewinnen ihr Übergewicht aber erst im fortgeschrittenen Alter. Jungen im Vorschulalter und der ersten Schuljahre zeigen sich mindestens ebenso, wenn nicht noch mehr gehemmt als Mädchen (Peterson 1961). Weinen, eine dafür typische Verhaltensweise tritt bei Mädchen erst im Alter von acht Jahren häufiger auf (Shepherd, Oppenheim und Mitchell 1973). Die Beobachtung stimmt mit der Überprüfung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Verhalten sprachauffälliger Vorschulkinder überein (vergl. Kap. 11.3.). Eine Erklärung bietet wiederum die rollenabhängige Erziehung: Je älter Jungens werden, umso mehr sanktioniert man "feminine" Verhalten, während Mädchen mit zunehmendem Alter positive Konsequenzen dafür erhalten.

10.4. Validität des Lehrerglobalurteils

In Kapitel 6.2. war darauf verwiesen worden, daß bei einer eindeutigen Beziehung zwischen den Ergebnissen der Fragebogen und den verschiedenen Globalurteilen eine gültige Einschätzung der Intensitäten der Verhaltensauf-

fälligkeit der untersuchten Schüler im Vergleich zu denen gleichaltriger sprachunauffälliger Schüler gewährleistet sei.

Tabelle 31 Unterschiede zwischen Lehrerglobalurteilen über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Schüler hinsichtlich der Ergebnisse des Lehrerfragebogens.

Lehrer- globalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Unruhiges aggressives Verhalten (LF I)</u>				
viel auffälliger	54.24	16.81	110	F = 92.33 s.s.
auffälliger	41.79	13.07	207	
gleich auffällig	29.75	9.14	219	
<u>Ängstliches, gehemmtes Verhalten (LF II)</u>				
viel auffälliger	26.60	8.34	110	F = 35.09 s.s.
auffälliger	24.25	6.53	207	
gleich auffällig	18.71	5.21	219	
<u>Arbeitsverhalten (LF III)</u>				
viel auffälliger	14.09	3.86	110	F = 56.50 s.s.
auffälliger	11.26	4.00	207	
gleich auffällig	8.05	3.10	219	

Tabelle 31 dokumentiert: Schüler, deren Verhalten verglichen mit dem gleichaltriger sprachunauffälliger von ihren Lehrern global als "auffälliger" kategorisiert worden war, hatten zum Beispiel signifikant höhere Summenscores im Lehrerfragebogen, als solche mit "gleich auffälligem" Verhalten.

Analog Tabelle 31 wurden die Unterschiede zwischen den Globalurteilen der Lehrer über störendes, aggressives und gehemmtes, ängstliches Verhalten der Schüler, hinsichtlich der Ergebnisse der Faktoren LF I und LF II überprüft, die diese Verhaltensdimensionen messen. In beiden Fällen waren die Unterschiede sehr signifikant ($F = 350.03$ s.s., bzw. $F = 157.64$ s.s.).

Die einzelnen Lehrerglobalurteile stehen also in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Ergebnissen des Lehrerfragebogens, das heißt, ein Kind, dessen Verhalten global als "viel auffälliger" im Vergleich zu dem Gleichaltriger beurteilt wurde, erhielt einen signifikant höheren Summenscore im Lehrerfragebogen als ein Kind, mit "auffälligerem" oder "gleich auffälligem" Verhalten. Damit kann das Lehrerglobalurteil als gültiger Indikator für das Ausmaß der Verhaltensauffälligkeit der untersuchten Schüler im Vergleich zum Klassendurchschnitt oder zu gleichaltrigen sprachunauffälligen Schülern angesehen werden.

10.5. Zusammenhang zwischen Lehrer- und Elternfragebogen

Die Gültigkeit von Informationen über die Intensität der Verhaltensauffälligkeit eines Kindes wächst in dem Maße, als mehrere, unabhängig gewonnene Datenreihen zur Verfügung stehen. Ein Mangel vieler Studien besteht darin, daß oft nur Daten von einer Personengruppe erhoben werden, also beispielsweise nicht zugleich von Eltern und Lehrern. Dafür ist aber Voraussetzung, daß im Rahmen des Möglichen den Beurteilenden korrespondierende Skalen vorgelegt werden. In unserem Fall deutet die inhaltliche Überprüfung der Items in den Faktoren des Lehrer- und Elternfragebogens auf eine diesbezüglich hohe Übereinstimmung beider Meßverfahren für LF I und unangepaßtes Sozialverhalten (MVL), LF II und Kontaktangst, sowie emotionale Labilität (MVL), LF III und instabiles Leistungsverhalten (MVL). Darüberhinaus wurden die Unterschiede zwischen hohen und niedrigen Summenscores im Lehrerfragebogen hinsichtlich der Ergebnisse des Elternfragebogens berechnet. Die Resultate lassen eine Aussage über den Zusammenhang von Lehrer- und Elternfragebogen zu. Hochsignifikant korrespondieren:

Lehrerfragebogen

Elternfragebogen

LF I	und	unangepaßtes Sozialverhalten	F = 30.28	s.s.
LF II	und	Kontaktangst	F = 15.93	s.s.
LF II	und	Emotionale Labilität	F = 5.73	s.s.
LF III	und	Instabiles Leistungsverhalten	F = 47.80	s.s.

Ebenso überprüft wurden die Unterschiede zwischen Lehrerglobalurteilen über die Verhaltensauffälligkeit der Schüler im Vergleich zu gleichaltrigen, sprachunauffälligen Schülern hinsichtlich der Gesamtestwerte im Elternfragebogen.

Tabelle 32 Unterschiede zwischen Lehrerglobalurteilen hinsichtlich der Gesamtestwerte im Elternfragebogen.

Lehrerglobalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
viel auffälliger	43.06	22.25	73	F = 15.47 s.s.
auffälliger	34.73	20.57	145	
gleich auffällig	24.02	16.73	173	
weniger auffällig	23.82	16.14	29	
viel weniger auffällig	34.66	19.61	6	

Man kann den Ergebnissen zufolge von einem hohen Zusammenhang zwischen Lehrer- und Elternurteil über die Verhaltensauffälligkeit der Schüler ausgehen. Schüler, die Lehrer als viel auffälliger einschätzten und hohe Werte im Resultat des Lehrerfragebogens erhielten (vergl. Ka. 10.4.), wurden unabhängig davon in den gleichen Verhaltensdimensionen auch von ihren Eltern als verhaltensauffällig beurteilt.

Die Übereinstimmung des Lehrer- und Elternurteils wird auch von Thalmann (1974, S. 121) bestätigt, denn es muß "angenommen werden, daß ein stark verhaltensauffälliges Kind sowohl zu Hause als auch in der Schule Anlaß für Probleme wird und daß [...] in der Gesamtbeurteilung eines Jungen weitgehend Übereinstimmung herrschen würde". Shepherd, Oppenheim und Mitchell (1973, S. 108) wiesen ebenfalls in einer sehr umfangreichen Untersuchung den signifikanten Zusammenhang zwischen Berichten über auffälliges Verhalten der Schüler zu Hause und Verhaltensprobleme in der Schule nach.

10.6. Zusammenfassung

Um die Vielzahl der Testdaten auf wenige, grundlegende Dimensionen zu reduzieren, wurde eine Faktorenanalyse des Datenmaterials aus der Lehrerbeurteilung von 586 Probanden vorgenommen. Die Faktorenextraktion erfolgte nach dem Hauptachsenverfahren mit anschließender Varimax-Rotation. Zur Bestimmung der Faktorenzahl wurde ein Abbruchkriterium festgelegt: Eigenwert der Faktoren über 1 und Stabilität der Rotationslösung. Danach ergeben sich drei Faktoren. Der erste Faktor (34,9 % Varianzanteil) wurde unruhiges aggressives Verhalten benannt; der zweite Faktor (14,2 % Varianzanteil) ängstliches, gehemmtes Verhalten und der dritte Faktor (5,3 % Varianzanteil) Arbeitsverhalten.

Verhalten von Schülern mit schwerer Sprachauffälligkeit, gemessen an Gesamtscore oder Anzahl der Sprachauffälligkeiten, wurde gegenüber dem von Schülern mit leichter Sprachauffälligkeit signifikant häufiger als aggressiv, motorisch-unruhig oder aber passiv, ängstlich, gehemmt von den Lehrern beurteilt. Solche Schüler arbeiten bedeutsam unkonzentrierter, unorganisierter und oberflächlicher. Dysgrammatisch sprechende oder stotternde Kinder verhalten sich gegenüber stammelnden gehemmter, unsicherer und ängstlicher. Im Arbeitsverhalten fallen dysgrammatisch sprechende gegenüber stammelnden oder stotternden Kindern durch ihr vermehrtes unkonzentriertes, unorganisiertes Arbeiten in der Schule auf. Signifikant unterscheiden sich schwer gegenüber leicht dysgrammatisch sprechenden Schülern in allen Dimensionen der Skala.

Der Analyse des geschlechtsspezifischen Verhaltens sprachauffälliger Schüler nach, zeigen sich Jungens aggressiver, motorisch-unruhiger, Mädchen hingegen gehemmter und ängstlicher. Das Arbeitsverhalten ist in beiden Gruppen gleich auffällig. Mögliche Gründe dafür wurden erörtert.

Wie nicht anders zu erwarten, stehen die verschiedenen Lehrerglobalurteile in einem signifikanten Zusammenhang mit den Ergebnissen des Lehrerfragebogens. Beispielsweise erzielt ein Kind, dessen Verhalten global als auffällig im Vergleich zu dem Gleichaltriger beurteilt wurde, einen signifikant höheren Summenscore, als ein Kind mit "etwa gleich auffällig" eingeschätztem Verhalten. Damit kann über das Globalurteil ein vorläufiges Bezugs-

system für das Verhalten der Schüler im Vergleich zu dem gleichaltriger sprachunauffälliger errichtet werden.

Die Gültigkeit des Lehrerurteils wird unterstrichen durch die hohe Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen der beiden miteinander korrespondierenden Skalen: Lehrer- und Elternfragebogen. Es ist von einer hohen Übereinstimmung der Lehrer- und Elternurteile bezüglich des Sozialverhaltens der Schüler auszugehen.

11. ERZIEHERFRAGEBOGEN (HIP-SKALA): ERGEBNISSE UND INTERPRETATION

11.1. Faktorenanalyse

Wie beim Lehrerfragebogen, handelt es sich auch bei dem Erzieherfragebogen (HIP-Skala) um ein Ratingverfahren, hier mit 47 Items und sieben-stufigem Antwortmodus. Die Einstufungsergebnisse für die 130 beurteilten sprachauffälligen Kinder schulvorbereitender Einrichtungen wurden faktorenanalysiert. Die Faktorenanalyse erfolgte nach dem Hauptsachenverfahren mit anschließender Varimax-Rotation. Extrahiert wurden zehn Faktoren mit einem Eigenwert über 1, mit denen 70,2 % der Gesamtvarianz erfaßt wurden. Nach dem Abbruchkriterium: Eigenwert über 1 und Stabilität der Varimax-Rotationslösung wurde die Drei-Faktorenlösung vorgezogen (s. Anhang). Faktor EF I hat einen Varianzanteil von 21,9 %, Faktor EF II von 17,9 % und Faktor EF III von 7,9 %.

Faktor EF I:

Die Items, die auf dem ersten Faktor hochladen, sind in zwei Richtungen charakterisiert: einmal beschreiben sie Verhaltensweisen, die einen geringen Grad an sozialer Beteiligung erwarten lassen und mit motorischer Passivität als körperliches Korrelat gehemmten Verhaltens verbunden sind. Demgegenüber stehen jene Items, die soziale, einschließlich motorischer Aktivität beinhalten. Aufgrund der hochladenden Items wird für den Faktor EF I der HIP-Skala die Bezeichnung:

gehemmtes, passives versus
sozial aktives Verhalten

vorgeschlagen.

Tabelle 33 Faktor EF I des Erzieherfragebogens (Varianzanteil 21,9 %), Auswahl bedeutsam ladender Variablen ($a^2/h^2 \geq .50$), zum Vergleich: EF II und EF III.

Item		Faktorladung		
		EF I	EF II	EF III
1	Kann seine Bedürfnisse sehr gut äußern	-.61	.07	-.14
6	Kind isoliert sich ...	.63	-.13	.09
15	Kind zeigt Initiative und Einfallsreichtum im Freispiel ...	-.73	.06	-.20
16	Kind macht Kompromißvorschläge ...	-.69	-.35	.01
18	Kind übernimmt in bestimmten Situationen von sich aus Verantwortung	-.60	-.27	.13
23	Kind spricht wenig von sich aus	.63	-.11	-.08
33	Kind nimmt häufig nur passiv an den Beschäftigungen anderer teil	.71	-.00	.30
37	Kind wird selten von sich aus aktiv	.63	-.22	.19
43	Kind macht ungern Gruppenaktivitäten mit ...	.62	.21	-.03
45	Kind macht bei Auseinandersetzungen eigene Lösungsvorschläge	-.67	-.26	-.06

Faktor EF II

Den Faktor EF II kennzeichnen Variablen, die sich auf aggressives, dominantes Verhalten beziehen, das auf die Belange anderer wenig Rücksicht nimmt, deren Bedürfnisse in die eigene Handlung nicht einbezieht und die Selbstbehauptung unter Zurückweisung der Ansprüche anderer akzentuiert. Solches Verhalten führt zu Konflikten für den Einzelnen mit der Gruppe anderer Kinder oder mit den Erziehern. Ferner wird aus der Analyse der hochladenden Variablen auch dem ersteren gegenüber konträres Verhalten sichtbar, nämlich angepaßtes Verhalten, das den Bedürfnissen der Umgebung

Rechnung trägt. Für den Faktor EF II wird die Benennung:

aggressives, störendes versus
angepaßtes Verhalten

vorgeschlagen.

Tabelle 34 Faktor EF II des Erzieherfragebogens (Varianzanteil 17,9 %),
Auswahl bedeutsam ladender Variablen, zum Vergleich:
EF I und EF III.

Item		Faktorladung		
		EF I	<u>EF II</u>	EF III
7	Kind beansprucht häufig das Spielzeug oder Eigentum anderer ...	-.00	.79	-.00
9	Kind setzt seine Bedürfnisse energisch durch	-.35	.70	-.08
12	Kind setzt seine Bedürfnisse oft mit aggressivem Verhalten durch	-.01	.86	.09
22	Kind wird widerspenstig oder bockig ...	.13	.69	.11
27	Kind zeigt Verständnis für die Wün- sche oder Bedürfnisse anderer ...	-.34	-.68	.11
30	Kind verteidigt sich auf Aggression in ähnlich aggressiver Weise	.00	.74	.02
34	Kind neigt dazu, in die Spiele anderer Kinder störend einzugreifen	.12	.86	.02
38	Kind setzt seine Bedürfnisse auch auf Kosten anderer durch	-.04	.83	-.06

Faktor EF III

Der dritte Faktor läßt sich am zutreffendsten mit von Erwachsenen

abhängiges versus unabhängiges Verhalten

bezeichnen.

Die hier eingehenden Variablen beschreiben einerseits dependente Verhaltensweisen, die sich speziell auf die Abhängigkeit des Kindes von seinen Erziehern beziehen. Andererseits charakterisieren sie das Unabhängigkeitsstreben, die Selbstsicherheit, Selbstverantwortlichkeit eines Kindes.

Tabelle 35 Faktor EF III des Erzieherfragebogens (Varianzanteil 7,9 %), Auswahl bedeutsam ladender Variablen, zum Vergleich: EF I und EF II.

Item		Faktorladung		
		EF I	EF II	EF III
8	Kind sucht eher Körperkontakt zur Erzieherin ...	.30	.00	.74
17	Kind sitzt ... häufig in der Nähe der Erzieherin	.18	-.01	.66
25	Kind sucht von der Erzieherin Anregung ...	.43	.01	.59
28	Kind kümmert sich wenig, von der Erzieherin Zuwendung ... zu erhalten	.04	.12	-.59
35	Kind läuft rasch zur Erzieherin ...	.39	.06	.54
42	Kind sucht kaum jemals die Nähe der Erzieherin	.06	.14	-.68

11.2 Summenscores und Sprachauffälligkeit

Wie beim Lehrerfragebogen wurden die Ergebnisse der einzelnen sieben-stufigen Variablen eines Faktors für jedes Kind getrennt zu einem Summenscore aufaddiert. Für das Sozialverhalten sprachauffälliger Kinder in den schulvorbereitenden Einrichtungen finden die Ergebnisse des Eltern- und Lehrerfragebogens voll ihre Bestätigung. Die Wahrscheinlichkeit, daß mit zunehmender Schwere der Sprachauffälligkeit eine Entwicklung des Sozialverhaltens der Kinder in Richtung auffälliger sozialer Passivität, Dependenz oder Aggressivität fortschreitet, ist hoch.

Tabelle 36 Unterschiede zwischen Kindern mit leichter (Gesamtscore 1) und schwerer Sprachauffälligkeit (Gesamtscore 6) hinsichtlich der Ergebnisse des Erzieherfragebogens.

Gesamtscore	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>gehemmtes,vs. sozial aktives Verhalten (EF I)</u>				
1	56.85	20.97	21	t = 3.35 s.
6	72.82	20.61	17	
<u>aggressives vs. angepaßtes Verhalten (EF II)</u>				
1	56.80	18.18	21	t = 2.70 s.s.
6	40.26	17.66	17	
<u>abhängiges vs. unabhängiges Verhalten (EF III)</u>				
1	27.82	8.11	21	t = 2.67 s.s.
6	35.85	10.02	17	

Tabelle 37 Unterschiede zwischen Kindern mit einer und zwei Sprachauffälligkeiten hinsichtlich der Ergebnisse des Erzieherfragebogens.

Anzahl	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>gehemmtes vs. sozial aktives Verhalten (EF I)</u>				
1	56.35	24.35	39	t = 1.77 s.
2	64.62	22.77	79	
<u>aggressives vs. angepaßtes Verhalten (EF II)</u>				
1	54.95	20.16	39	t = 1.69 s.
2	48.84	19.38	79	
<u>abhängiges vs. unabhängiges Verhalten (EF III)</u>				
1	23.92	8.85	39	t = 1.95 s.
2	27.27	8.80	79	

Die in den Tabellen 36 und 37 angegebenen Mittelwerte von EF II sind so zu interpretieren, daß der höhere Mittelwert höhere Anpassung bedeutet, während bei EF I und EF II höhere Mittelwerte auf soziale Passivität (EF I) beziehungsweise Dependanz (EF III) schließen lassen. Gegenüber den Kindern mit Sprachauffälligkeiten leichten Schweregrades zeigen die sprachlich auffälligeren ein Sozialverhalten, das man wie folgt skizzieren könnte: Sie tendieren unter anderem dazu, sich zu isolieren, geringe Initiative bei Gruppenaktivitäten zu zeigen, passiv an den Beschäftigungen anderer teilzunehmen, von sich aus auf Verantwortung zu verzichten, eigene Bedürfnisse mangelhaft zu formulieren. Daran eng geknüpft ist ein Bestreben, sich von Erwachsenen (Erziehern) abhängig zu machen, ihre Nähe zu suchen, schon bei geringen Anlässen ihre Hilfe zu beanspruchen. Ebenso wahrscheinlich sind aber auch Verhaltensweisen, die die Rechte anderer beschneiden, die Wünsche anderer nicht respektieren, körperliche Auseinandersetzungen provozieren, Aggressionen beinhalten. Dieses Resultat kann durch die Untersuchung von Baumgartner (1977) voll bestätigt werden. Er beobachtete über mehrere Wochen systematisch das verbale und nicht-verbale Verhalten einer Gruppe sprachauffälliger Vorschulkinder und einer streng parallelisierten Kontrollgruppe und berichtet, daß das, unter anderem in den Kategorien Alleinspiel, Nichtsprechen, Dependentes Verhalten, keinen Kontakt haben, Zuschauen klassifizierte gehemmte Verhalten neben dem, ebenfalls in Kategorien für verbales und non-verbales Verhalten klassifizierte störende, aggressive, unkooperative Verhalten signifikant über den anderen sozialen Verhaltenskategorien stand. Während für beide Verhaltensdimensionen extreme Verhaltensweisen überrepräsentiert waren, fehlte die ausgeglichene Mitte eines sozial akzeptierenden, kooperativen, hilfreichen Verhaltens fast völlig. Die Verhältnisse bei der Kontrollgruppe lagen genau umgekehrt.

Ob das mehr aggressive oder das mehr passive, dependente Verhalten im Einzelfall häufiger zu beobachten ist, hängt von der individuellen Lernbiographie und den aktuellen situativen Bedingungen ab. Die Wahrscheinlichkeit für beide Pole dürfte nach den bisherigen Ergebnissen gleich groß sein.

Den soweit skizzierten Gesamteindruck unterstützen die Daten der Tabellen 38 und 39. Kinder, deren Verhalten von ihren Erziehern im Vergleich zu dem gleichaltriger, sprachunauffälliger global "viel auffälliger" beurteilt worden war¹, hatten entweder mehr Sprachauffälligkeiten, oder erreichten einen höheren Gesamtscore als jene Kinder, deren Verhalten man der Kategorie "gleich auffällig" zugeordnet hatte.

Tabelle 38 Unterschiede zwischen Erzieherglobalurteilen über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Kinder hinsichtlich des Gesamtscores der Sprachauffälligkeiten.

Erzieherglobalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
viel auffälliger	4.72	1.84	36	t = 5.72 s.s.
gleich auffällig	2.60	1.42	40	

Tabelle 39 Unterschiede zwischen Erzieherglobalurteilen über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Kinder hinsichtlich der Anzahl der Sprachauffälligkeiten.

Erzieherglobalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
viel auffälliger	1.86	0.54	36	t = 2.00 s.
gleich auffällig	1.62	0.54	40	

1) Zur Gültigkeit des Erzieherglobalurteils, s. Kap. 11.4

11.3. Summenscores und Geschlecht der Kinder

Es wird behauptet, daß geschlechtsspezifische Verhaltensweisen ihre Be-
deutsamkeit erst im fortgeschrittenen Alter, nach Schulbeginn, gewinnen
(Peterson 1961; Shepherd, Oppenheim und Mitchell 1973, vergl. Kap. 10.3.).
Vor dieser Zeit trifft man ebenso häufig aggressives Verhalten bei Mäd-
chen wie gehemmt bei Jungen an. Die Überprüfung der Geschlechtsunter-
schiede hinsichtlich der Ergebnisse des Erzieherfragebogens bestätigt für
die untersuchten Kinder die zitierte, bei sprachunauffälligen Kinder ge-
wonnene Beobachtung. Kinder beiderlei Geschlechts verhalten sich im Be-
reich der Aggression, Dependenz und Gehemtheit gleich auffällig bezie-
hungsweise unauffällig.

Tabelle 40 Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Ergebnisse
des Erzieherfragebogens.

Geschlecht	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>gehemmtes vs. aktives Verhalten (EF I)</u>				
männlich	61.68	23.19	99	F = 1.37 n.s.
weiblich	67.25	22.53	31	
<u>aggressives vs. angepasstes Verhalten (EF II)</u>				
männlich	49.64	19.19	99	F = 0.00 n.s.
weiblich	49.58	20.15	31	
<u>abhängiges vs. unabhängiges Verhalten (EF III)</u>				
männlich	25.86	8.47	99	F = 2.14 n.s.
weiblich	28.51	9.73	31	

11.4. Validität des Erzieherglobalurteils

Um ein Bezugssystem für die Verhaltensauffälligkeit der Kinder zu setzen,
wurden die Erzieher wie die Lehrer (vergl. Kap. 10.4.) gebeten, Globalur-
teile über störendes, aggressives und gehemmt, ängstliches Verhalten, ge-

schätzt am Klassendurchschnitt abzugeben, sowie über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Kinder im Vergleich zu gleichaltrigen, sprachunauffälligen. Mit einer geringen Einschränkung (nicht signifikant für EF III, Tendenz trotzdem eindeutig!) steht das Erzieherglobalurteil über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Kinder in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Ergebnissen der HIP-Skala. Die Kategorie "weniger auffällig" ist wegen der geringen Anzahl der Kinder vernachlässigbar. Als "viel weniger auffällig" benannten die Erzieher von den 130 Kindern nicht eines. "Viel auffälliger" oder "auffälliger" global beurteilte Kinder verhalten sich auch nach den Ergebnissen der HIP-Skala gehemmter (EF I), oder aggressiver (EF II; hoher Mittelwert bedeutet hohe Anpassung!) und in der Tendenz auch abhängiger (EF III) als gleichaltrige sprachunauffällige Kinder.

Tabelle 41 Unterschiede zwischen den Erzieherglobalurteilen hinsichtlich der Ergebnisse des Erzieherfragebogens

Erzieherglobalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>gehemmtes vs. aktives Verhalten (EF I)</u>				
viel auffälliger	76.61	19.56	36	F = 14.86 s.s.
auffälliger	63.80	21.08	46	
gleich auffällig	47.87	17.93	40	
weniger auffällig	64.00	26.13	8	
<u>aggressives vs. angepaßtes Verhalten (EF II)</u>				
viel auffälliger	45.75	22.49	36	F = 11.87 s.s.
auffälliger	40.65	17.14	46	
gleich auffällig	61.20	12.03	40	
weniger auffällig	61.00	12.29	8	
<u>abhängiges vs. unabhängiges Verhalten (EF III)</u>				
viel auffälliger	29.11	10.27	36	F = 1.62 n.s.
auffälliger	26.82	8.76	46	
gleich auffällig	24.15	7.42	40	
weniger auffällig	29.12	7.29	8	

Ebenso wurde der Unterschied zwischen den Globalurteilen: "deutlich über dem Durchschnitt/ Durchschnitt/ deutlich unter dem Durchschnitt" in Bezug auf gehemmtes, ängstliches und störendes, aggressives Verhalten, geschätzt am Klassendurchschnitt, hinsichtlich der Ergebnisse der Faktoren EF I und EF II überprüft, die diese Verhaltensdimensionen messen. Die Unterschiede waren jeweils sehr signifikant ($t = 2.73$, s.s., bzw. $t = 8.96$, s.s.). In Bezug auf das Kriterium "Ergebnisse der HIP-Skala" dürfen die Erzieherglobalurteile als valide interpretiert werden.

11.5. Zusammenfassung

Die Einstufungsergebnisse aus der, von den Erziehern mit Hilfe der HIP-Skala vorgenommenen Verhaltensbeurteilung der 130 Vorschulkinder, wurden faktorenanalysiert. Die Faktorenextraktion erfolgte nach dem Hauptachsenverfahren mit anschließender Varimax-Rotation. Die Extraktion wurde nach dem Kriterium: Eigenwert über 1 und Stabilität der Rotationslösung abgebrochen. Es ergaben sich danach drei Faktoren, die wie folgt benannt wurden: EF I (21,9 % Varianzanteil) gehemmtes, passives versus sozial aktives Verhalten; EF II (Varianzanteil 17,9 %) aggressives, störendes versus angepaßtes Verhalten; EF III (Varianzanteil 7,9 %) abhängiges versus unabhängiges Verhalten.

Wie schon bei den Ergebnissen des Eltern- und Lehrerfragebogens gilt auch für diese Stichprobe, daß das Sozialverhalten von Kindern mit schwerer, gegenüber solchen mit leichter Sprachauffälligkeit, signifikant problematischer beurteilt wird. Sie verhalten sich entweder gehemmter, artikulieren eigene Bedürfnisse in geringerem Maße und zeigen geringere Initiative bei Gruppenaktivitäten. Sie verhalten sich abhängiger von der Person des Erziehers, oder aber sie beschneiden signifikant häufiger die Rechte anderer, provozieren mehr zu aggressiven Handlungen und führen diese auch häufiger durch. Das Ergebnis unterstützt die Überprüfung der signifikanten Unterschiede zwischen den Erzieherglobalurteilen über die Verhaltensauffälligkeit der Kinder im Vergleich zu der sprachunauffälliger gleichaltriger, hinsichtlich der einzelnen Maße für den Schweregrad der Sprachauffälligkeit.

Der Zusammenhang zwischen den Erzieherglobalurteilen und den Resultaten der HIP-Skala ist signifikant. Kinder, deren Verhalten global als auffällig oder viel auffälliger beurteilt worden war, erzielten auch höhere Summenscores in den Ergebnissen der HIP-Skala. Wie erwartet, kristallisieren sich geschlechtsspezifische Verhaltensweisen der Kinder auf dieser Alterstufe noch nicht heraus. Sie gewinnen ihre Bedeutung erst in den ersten Schuljahren.

12. GLOBALBEURTEILUNGEN: ERGEBNISSE UND INTERPRÉTATION

12.1. Ausmaß der Verhaltensauffälligkeit und Therapiebedürftigkeit

Die verschiedenen Globalurteile, die die Lehrer und Erzieher in Bezug auf das Sozialverhalten der sprachauffälligen Schüler anhand mehrstufiger Skalen abgaben, lassen nach den bereits genannten Ergebnissen, einen hohen Zusammenhang mit den Resultaten des Lehrer- beziehungsweise Erzieherfragebogens erkennen. Die Globalurteile repräsentieren ein Bezugssystem, mit dessen Hilfe eine generelle Einschätzung der Verhaltensauffälligkeit der beurteilten Kinder vorgenommen werden kann.

Tabelle 42 Lehrer- und Erzieherglobalurteil über die Verhaltensauffälligkeit der Schüler im Vergleich zum Verhalten sprachunauffälliger Gleichaltriger.

Lehrer/Erzieher- globalurteil	<u>Lehrer</u>		<u>Erzieher</u>	
	N	%	N	%
viel auffälliger	146	20.4	36	27.7
auffälliger	253	35.3	40	35.4
gleich auffällig	259	36.2	40	30.8
weniger auffällig	50	7.0	8	6.2
viel weniger auffällig	8	1.1	0	0

Lehrer und Erzieher bezeichnen das Verhalten von über 50 % der beurteilten Schüler der Klassen eins bis vier, beziehungsweise von über 60 % der beurteilten Kinder der schulvorbereitenden Einrichtungen, im Vergleich zu dem sprachunauffälliger Kinder als auffälliger oder viel auffälliger (Tabelle 42).

Dieser Prozentsatz entspricht für die Klassen eins bis vier in etwa dem Urteil der Eltern über die Verhaltensauffälligkeit dieser Kinder, wie sie sich im Ergebnis des Elternfragebogens dokumentiert (vergl. Kap. 9.1. und 9.2.). Ausgehend vom Gesamttestwert des Elternfragebogens haben die Eltern das Verhalten von 47,2 % dieser Kinder als auffällig eingestuft. Zu diesen 47,2 % können noch etwa 11 % derjenigen Kinder addiert werden, deren Verhalten im Ergebnis der MVL zwischen den Prozenträngen 70 und 80 im Diagnoseintervall "zweifelhaft" klassifiziert worden war. Nach Ehlers et al. (1977 a) kann man Verhalten, das zwischen diesen Prozenträngen als "zweifelhaft" diagnostiziert wird, mit geringer Fehlerwahrscheinlichkeit auch noch der Klasse "auffälliges" Verhalten zurechnen. Auf die hohe Übereinstimmung zwischen Eltern- und Lehrerurteil war bereits in Kapitel 10.5. aufmerksam gemacht worden. Die vorliegenden Resultate lassen darauf schließen, daß sowohl Lehrer als auch Eltern das Sozialverhalten von 50 % - 60 % der Kinder als auffällig bezeichnen.

Der Prozentsatz des von den Lehrern als "viel auffälliger" (20,4 %) klassifizierten Verhaltens wird von dem der Vorschulkinder (27,7 %) deutlich übertroffen. Eine Erklärung hierfür bietet der größere Verhaltensspielraum, der Kindern in vorschulischen Einrichtungen gegenüber denen in der Grundschule gewährt wird. Vorschulkinder können aufgrund der institutionellen Bedingungen auch motorisch noch wesentlich mehr agieren, als die an die starren, formalen Handlungsschemata des Klassenunterrichts gebundenen Schüler.

Nach den Tabellen 43 und 44 verteilt sich das auffällige Verhalten der Kinder etwa gleichmäßig auf die bisher am eindeutigsten empirisch nachgewiesenen, sich ausschließenden Klassen störendes, aggressives und gehemmtes, ängstliches Verhalten (vergl. Kap. 1.3.). Im Vergleich zum Klassendurchschnitt, schätzen zum Beispiel Lehrer das Verhalten von etwa 32 % der Schüler als "deutlich über dem Durchschnitt" störender und aggressiver und von etwa 30 % als gehemmter, ängstlicher ein.

Tabelle 43 Lehrer- und Erzieherglobalurteil Über störendes, aggressives Schülerverhalten, geschätzt am Klassendurchschnitt.

Lehrer/Erzieher- globalurteil	<u>Lehrer</u>		<u>Erzieher</u>	
	N	%	N	%
deutlich über dem Durchschnitt	229	31.9	45	34.6
Durchschnitt	334	46.6	64	49.2
deutlich unter dem Durchschnitt	153	21.4	21	16.2

Tabelle 44 Lehrer- und Erzieherglobalurteil Über gehemmtes, ängstliches Schülerverhalten, geschätzt am Klassendurchschnitt.

Lehrer/Erzieher- globalurteil	<u>Lehrer</u>		<u>Erzieher</u>	
	N	%	N	%
deutlich über dem Durchschnitt	212	29.6	40	30.8
Durchschnitt	404	56.4	71	54.6
deutlich unter dem Durchschnitt	100	14.0	19	14.6

Um eine Basis für die Einschätzung des Schweregrades der Auffälligkeit des aggressiven und gehemmten Verhaltens der Kinder zu erhalten, war zusätzlich nach dessen Therapiebedürftigkeit gefragt worden (vergl. Kap. 6.2.). Sie war dann gegeben, wenn das Verhalten als so auffällig beurteilt wurde, daß es nach Meinung der Lehrer/Erzieher über ihre logopädisch-pädagogischen Maßnahmen hinaus noch der zusätzlichen Therapie bedurfte (Spieltherapie, Verhaltenstherapie etc.).

Tabelle 45 Lehrer- und Erzieherglobalurteil über die Therapiebedürftigkeit des aggressiven, störenden Verhaltens.

Therapiebedürftigkeit	<u>Lehrer</u>		<u>Erzieher</u>	
	N	%	N	%
bekommt Therapie	96	13.4	8	30.2
sollte Therapie bekommen	144	20.1	39	30.2

Tabelle 46 Lehrer- und Erzieherglobalurteil über die Therapiebedürftigkeit des gehemmten, ängstlichen Verhaltens.

Therapiebedürftigkeit	<u>Lehrer</u>		<u>Erzieher</u>	
	N	%	N	%
bekommt Therapie	73	10.2	5	3.8
sollte Therapie bekommen	146	20.4	40	30.8

Aus den Tabellen 45 und 46 geht der Prozentsatz derjenigen Schüler hervor, der für sein aggressives oder gehemmtes Verhalten bereits zusätzliche Therapie bekommt oder bekommen sollte. Er entspricht den Prozentzahlen in den Tabellen 43 und 44 für "deutlich über dem Durchschnitt" störendes, aggressives oder gehemmtes, ängstliches Schülerverhalten. Es sei hier an die Gültigkeit dieses Urteils in Bezug auf die Ergebnisse der Skalen erinnert (Kap. 10.4. und 11.4.)! Als "deutlich über dem Durchschnitt" kategorisiertes Verhalten ist im Urteil der Lehrer so auffällig, daß es therapiebedürftig ist. Die dazu notwendige Therapie (Verhaltenstherapie, Gesprächspsychotherapie etc.) dürfte der Sonderschullehrer aufgrund seiner Ausbildung nicht durchführen können. Im Unterschied zu den Klassen eins bis vier ist der Prozentsatz der Kinder aus vorschulischen Einrichtungen, der bereits zusätzliche Therapie erhält, wesentlich geringer, dafür das Bedürfnis der Erzieher umso stärker, das auffällige Verhalten der Kinder therapieren zu lassen.

Zusammenfassend kann man den Ergebnissen nach davon ausgehen:

- Lehrer und Eltern, die jeweils das gleiche Kind beurteilten, stellten Übereinstimmend bei etwa 50 % bis 60 % der Kinder der Klassen eins bis vier ein auffälliges Sozialverhalten fest.
- Nach den Ergebnissen des Elterfragebogens muß, wie Ehlers et al. (1977 a) betonen, das Ausmaß dieses auffälligen Verhaltens als so gravierend eingeschätzt werden, daß eine Therapie (hier: kindzentrierte Spieltherapie) indiziert ist.
- Weite Bereiche des gleichen auffälligen Verhaltens (zum Zusammenhang zwischen Eltern- und Lehrerfragebogen, s. Kap. 10.5.) werden auch von den Lehrern als so auffällig eingeschätzt, daß ihrer Meinung nach eine zusätzliche Therapie (Gesprächspsychotherapie, Spieltherapie etc.) notwendig sein dürfte.
- Hierin stimmen die Urteile der Erzieher über das Verhalten der Vorschulkinder überein.
- Das von Lehrern und Erziehern beurteilte auffällige Schülerverhalten verteilt sich zu etwa gleichen Teilen auf die beiden Klassen: aggressives, störendes und gehemmtes, ängstliches Verhalten.
- Der Anteil der Vorschulkinder, der für dieses auffällige Verhalten bereits zusätzliche Therapie erhält, liegt wesentlich unter dem der Kinder in den Grundschulklassen.

12.2. Ergebnisse über das Sozialverhalten sprachunauffälliger Schüler.

Das Ausmaß der für die sprachauffälligen Schüler genannten Verhaltensauffälligkeit zwingt zu einem, wenn auch fragwürdigen, relativierenden Vergleich mit den Ergebnissen entsprechender anderer Untersuchungen. Da ähnliche Studien zum Sozialverhalten sprachauffälliger Schüler nicht vorliegen (vergl. Kap. 4.) muß auf solche, die sich auf sprachunauffällige beziehen, zurückgegriffen werden.

Die Suche nach genaueren Daten gestaltet sich schwierig. Verhaltensauffälligkeit wird unterschiedlich definiert und gemessen, so daß die Daten nicht immer vergleichbar sind (vergl. Ka. 1.). Viele der Autoren geben entweder ihre Urteilskriterien überhaupt nicht, oder wenn, nur sehr ungenau an. Sander (1973, S. 48) zeigt beispielsweise auf, daß bei einer Untersuchung der Prozentsatz verhaltensauffälliger Schüler um das zweihundertfache höher liegt als in einer anderen. Swift und Spivack (1975, S. 4) analysieren in einer Übersicht die Angaben für den Prozentsatz verhaltensauffälliger Schüler, die sich zwischen 17 % und 40 % bewegen.

Thalmanne (1974) repräsentatives Ergebnis aus einer Elternbefragung über die Verhaltensauffälligkeit ihrer Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren läßt vermuten, daß 28,7 % leicht, 29,3 % mäßig symptombelastet ("das Kind zeigt eine Reihe leichter oder einige mittelschwere Symptome"), 18,7 % stark symptombelastet (Problemkinder), 1,3 % stark symptombelastet (Anstaltskinder) waren.

Von Harnack berichtete 1958 von Untersuchungen bei über 1000 Kindern im Alter von neun bis zwölf Jahren und stellte bei 27,9 % der Kinder aus "sozial schlechten" und bei 11,8 % der Kinder aus "sozial bessergestellten Kreisen" Verhaltensauffälligkeiten fest. Insgesamt gelten 20,0 % als verhaltensauffällig, davon in ausgeprägtem Maße 3,7 % und mit nachweisbaren Verhaltensauffälligkeiten 16,3 % der Schüler.

Steuber (1973) befragte mit einem halbstandardisierten Interview Lehrer der Klassen eins bis vier nach den Verhaltensauffälligkeiten ihrer 621 Schüler. 25,3 % waren eindeutig auffällig, was in etwa mit dem Ergebnis von von Harnack übereinstimmt. Steubers Prozentangaben schwanken bei Klassen mit dem größten Anteil auffälliger Schüler zwischen 28 % und 41 %, bei Klassen mit dem geringsten Anteil auffälliger Probanden zwischen 14 % und 18 %.

Zu sehr viel geringeren Prozentzahlen kam Kluge (1974): Von 11.436 Schülern bezeichneten ihre Lehrer 1,87 % als verhaltensauffällig. Nach Kluges Meinung handelt es sich bei diesem Prozentsatz aber um sogenannte Mindestzahlen.

Dzialdow und Fröhlich-Sabarth (1975) berichten von einer Studie mit über 10.000 Kindern in Berliner Kindertagesstätten. Die Erzieher benannten nur 28 % der Kinder als unauffällig, beziehungsweise symptomfrei. "38,2 % der erfaßten Kinder sollten einem Fachmann (Arzt, Psychologe, Logopäde) zur genauen Diagnosestellung und eventuellen Therapie vorgestellt werden" (S. 163).

Bunk, Düker, Güntner, Klein und Lindenmaier (1971, Zit. Bittner et al. 1974, S. 26) führten eine Erhebung über die Symptombelastung von 109 Heimkindern durch. 29,4 % der Kinder waren praktisch symptomfrei. 36,7 % hatten "Störungen", die mit den Mitteln des Heimes behandelt werden konnten. Bei 33,9 % fanden sie massive "Störungen", die eine spezielle Therapie erforderten.

Um noch einmal hervorzuheben: Diese genannten Prozentangaben für die Auffälligkeit des Sozialverhaltens repräsentativer Stichproben sprachunauffälliger Schüler müssen vor dem Hintergrund interpretiert werden, daß es keine allgemein akzeptierte Definition für Verhaltensauffälligkeit gibt, keine allgemeingültigen Normen. Das Urteil über die Verhaltensauffälligkeit ist abhängig von den jeweiligen Definitionen und von den kritischen Grenzwerten, die die einzelnen Untersucher ihrer Befragung zugrundelegten. Außerdem wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, daß bei Lehrern an Sonderschulen für Sprachbehinderte allein schon wegen ihrer Ausbildung und ihren Arbeitsbedingungen andere Kriterien für die Beurteilung auffälligen Verhaltens zu erwarten sind als bei Lehrern an Normalschulen.

Vergleicht man dennoch die Prozentzahlen vorliegender Studie mit denen der referierten Untersuchungen unter gebotener Vorsicht, so dürften die für die sprachauffälligen Schüler geltenden Daten zwischen 50 % und 60 % auffälligen Sozialverhaltens weit über denen von von Harnack (1958), Steuber (1973), Kluge (1974), Dzialdow und Fröhlich-Sabarth (1975) liegen. Sie bewegen sich auch dann noch über den Prozentzahlen von Thalmann (1974), wenn seine angegebenen 29, 3 % "mäßig symptombelasteter" Kinder als therapiebedürftig gelten. Am ehesten korrespondieren die Daten mit den Resultaten von Bunk et al. (1971, Zit. Bittner et al. 1974, S. 26) für Heimkinder.

Bezieht man die Ergebnisse aus dem Vergleich: Sozialverhalten in der Stichprobe sprachauffälliger Schüler versus Sozialverhalten in der Eichstichprobe des Elternfragebogens (Kap. 9.2.) in die Diskussion ein, so dürfte für die Population sprachauffälliger Kinder an bayerischen Sprachbehindertenschulen ein bedeutsames Maß auffälligen, therapiebedürftigen Sozialverhaltens angenommen werden.

12.3. Globalurteil und Schichtzugehörigkeit

Das von von Harnack (1958) vermutete erhöhte Ausmaß der Verhaltensauffälligkeit bei Kindern aus "sozial schlechteren" gegenüber Kindern aus "sozial bessergestellten Kreisen" findet in den Ergebnissen anderer Studien keine Zustimmung. Thalmann (1974), Shepherd et al. (1973) und Kluge (1974) berichten keine oder nur geringe Unterschiede zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeit der Schüler. Größere Unterschiede findet man erst, "wenn man eine genaue Schichteinteilung vornimmt und zum Beispiel zwischen der Unterschicht und den sogenannten 'Randgruppen' (Obdachlosen, Gelegenheitsarbeitern) differenziert" (Havers 1977, S. 183). Für diese "Randgruppen" haben sich Faktoren konstituiert, wie sie an keiner Stelle in gehäuften Maße für Kinder an Schulen für Sprachbehinderte genannt wurden, zum Beispiel finanzielle Notlagen, sehr beengte Wohnverhältnisse, stark aggressiv handelnde Modelle, überdurchschnittlich hohe soziale Delinquenz (a.a.O., S. 182 ff.).

Die Unterschiede zwischen den Schichten hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeit der untersuchten Schüler, gemessen am Gesamtscore des Elternfragebogens (Kap. 9.5.) sind nicht signifikant. Ebenso wenig sind sie es für die Verhaltensauffälligkeit der Schüler, geschätzt an den Lehrer/ Erzieherglobalurteilen über deren Verhalten im Vergleich zu dem sprachunauffälliger Gleichaltriger (Tabelle 47). Es gibt demnach keinen stringenten Anhaltspunkt für die herausragende Bedeutung der Variable "Schichtzugehörigkeit" im Hinblick auf die Auffälligkeit des Sozialverhaltens der hier beurteilten Schüler.

Letztlich erscheint notwendiger, den Blick nicht auf Unterschiede zwischen den sozialen Schichten zu richten, sondern auf solche innerhalb, und damit der zu erwartenden erheblichen Variationsbreite innerhalb jeder der Schichten Rechnung zu tragen. Die Variable "Schichtzugehörigkeit" mit den Indikatoren Schulbildung, Beruf oder Einkommen alleine, trägt zu hinreichend differenzierten Aussagen über das Sozialverhalten im allgemeinen ebenso wenig wie über das Sprachverhalten im Speziellen, bei (vergl. Kap. 2.5.). Wesentlich ist für die Zukunft die Berücksichtigung von Variablen, die die "Lernumwelt" des sprachauffälligen Individuums, die Situation in seiner Familie kennzeichnen, ein Ansatz, wie er neuerdings von der Sozioökologie verfolgt wird (Nickel 1975).

Tabelle 47 Unterschiede zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Schüler.

Schicht	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
Oberschicht	2.00	0	1	F = 1.46 n.s.
obere Mittelschicht	2.53	0.93	30	
mittlere Mittelschicht	2.29	0.92	92	
untere Mittelschicht	2.38	0.86	139	
obere Unterschicht	2.37	0.90	309	
untere Unterschicht	2.13	0.97	90	

12.4. Globalurteil und Probleme in der Familie

Im Anschluß an die gerade geführte Diskussion verweisen die Daten der Tabellen 48 und 49 auf die Richtigkeit der Annahme, daß zukünftige Forschungsvorhaben über die Bedingungen des Verhaltens sprachauffälliger Schüler, weniger den Akzent auf Unterschiede zwischen sozialen Schichten legen sollten, als vielmehr auf spezifische Merkmale innerhalb der Schichten. Wie bereits aus den Ergebnissen früherer Studien ersichtlich (vergl. Kap. 3.3.

und 4.3.) gewichtet die Situation in der Familie mit restriktiven Interaktionsschemata oder einem problematischen Erziehverhalten (Anforderung an Leistung oder Selbständigkeit, Dominanz der Eltern u.a.) relevante Voraussetzungen für die Genese und Aufrechterhaltung auffälligen Sozialverhalten im allgemeinen und des Sprachverhaltens im Speziellen besser als die Schichtvariable.

Tabelle 48 Unterschiede zwischen verschiedenen Graden familiärer Schwierigkeiten hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Schüler.

Familiäre Schwierigkeiten	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
große	1.68	0.71	171	F = 73.35 s.s.
geringe	2.33	0.89	172	
keine	2.75	0.80	161	

Tabelle 49 Unterschiede zwischen voll- und unvollständigen Familien hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Schüler.

Familiäre Vollständigkeit	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
vollständig	2.39	0.91	598	F = 20.26 s.s.
unvollständig	1.98	0.86	114	

Es sei daran erinnert, daß der bedeutsame Zusammenhang von familiären Problemen und Auffälligkeiten des Sozialverhaltens in den Tabellen 48 und 49 bereits bei der varianzanalytischen Überprüfung von Unterschieden zwischen familiären Schwierigkeiten hinsichtlich des Gesamttestwertes der MVL be-

stätigt worden war (vergl. Kap. 9.4.). Dabei war der Variablen "Unvollständigkeit der Familie" gegenüber "Schwierigkeiten in der Familie" geringere Bedeutung beigemessen worden, was sich in dem Ergebnis der Tabelle 49 nicht bestätigen läßt. Beide Variablen sind hiernach gleichgewichtig. "The broken home is usually spoken of as a contributing factor rather than the actual of children's behaviour problems" (Kanner 1960, S. 167). In den Tabellen 48 und 49 korrespondieren die kleineren Mittelwerte mit dem Urteil über auffälligeres Verhalten. Über die kausale Beziehung von Problemen in der Familie und dem aktuellen auffälligen Sozialverhalten der Schüler, können die bisherigen Daten keine Auskunft geben. Eine Frage danach erscheint auch unergiebig, da beide Aspekte aus dem Blickwinkel interaktionalen Handelns zu erklären sind. Probleme in der Familie, wie immer sie auch aussehen mögen, können die Funktion eines Auslösers und Verstärkers für die Verhaltensexzesse und -defizite eines Kindes haben. Andererseits dürfte das auffällige Verhalten des Kindes, sei es im Bereich der Leistung, der Sprache, des sozialen Handelns allgemein, ein belastender Faktor für die Familie sein, der den Schweregrad familiärer Probleme bedeutsam anzuheben vermag. "Einheitlich werden Folgeerscheinungen der sprachlichen Auffälligkeit im sozialen Bereich genannt, die zu einer Kommunikationsstörung im weiteren Sinne führen können. Die Interpretation erfolgt dabei im Sinne eines Regelkreises, das heißt, sprachliche Normalabweichungen und soziale Diskriminierung verstärken sich gegenseitig, ohne daß eine kausale Beziehung hergestellt werden kann" (Grohnfeldt 1976, S. 49).

12.5. Globalurteil und Sprachauffälligkeit

Zuerst erfolgt die Darstellung des Zusammenhanges der verschiedenen Maße für den Schweregrad der Sprachauffälligkeit (Anzahl der Sprachauffälligkeiten, Gesamtscore) mit den einzelnen Lehrer- und Erzieherglobalurteilen.

Tabelle 51 Unterschiede zwischen leichter (Gesamtscore 1) und schwerer Sprachauffälligkeit (Gesamtscore 6) hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Schüler.

Gesamtscore	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
1	2.50	0.89	128	t = 3.12 s.s.
6	2.00	0.95	43	

Tabelle 52 Unterschiede zwischen einer und zwei Sprachauffälligkeiten hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Schüler.

Anzahl	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
1	2.42	0.91	328	t = 2.23 s.
2	2.27	0.92	312	

Die Daten der Tabellen 51 und 52 verweisen auf signifikante Unterschiede zwischen leichter (Gesamtscore 1) und schwerer (Gesamtscore 6) sowie zwischen einer und zwei Sprachauffälligkeiten hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über das Verhalten der Schüler im Vergleich zu dem gleichaltriger, sprachunauffälliger. Mit zunehmendem Schweregrad der Sprachauffälligkeit wird das Sozialverhalten der Schüler im Urteil der Lehrer und Erzieher auffälliger. Die Gültigkeit dieses Urteils war in den Kapiteln 10.4. und 11.4. betont worden. In den Tabellen 51 bis 57 bedeutet der jeweils geringere Mittelwert auffälligeres Verhalten. Aus den Tabellen 53 bis 56 sind die signifikanten Unterschiede zwischen verschiedenen Schweregraden der Sprachauffälligkeit hinsichtlich des aggressiven, störenden

Schülerverhaltens (Tabelle 53, 54) und des gehemmten, ängstlichen Verhaltens (Tabelle 55, 56) abzulesen. Auch hier gilt: je schwerer die Sprachauffälligkeit, gemessen am Gesamtscore oder an der Anzahl der Sprachauffälligkeiten, umso auffälliger das Sozialverhalten der Schüler im Urteil der Lehrer/Erzieher, entweder in Richtung der Dimension Aggression oder der Dimension Gehemmtheit.

Tabelle 53 Unterschied zwischen leichter (Gesamtscore 1) und schwerer Sprachauffälligkeit (Gesamtscore 6) hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über aggressives Verhalten der Schüler.

Gesamtscore	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
1	1.93	0.49	128	t = 3.11 s.s.
6	1.67	0.47	43	

Tabelle 54 Unterschiede zwischen einer und zwei Sprachauffälligkeiten hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über aggressives Verhalten der Schüler.

Anzahl	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
1	1.92	0.70	328	t = 2.50 s.s.
2	1.78	0.72	311	

Tabelle 55 Unterschiede zwischen leichter (Gesamtscore 1) und schwerer Sprachauffälligkeit (Gesamtscore 6) hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über gehemmtes Verhalten der Schüler

Gesamtscore	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
1	1.92	0.56	128	t = 2.28 s.
6	1.67	0.64	43	

Tabelle 56 Unterschied zwischen einer und zwei Sprachauffälligkeiten hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über gehemmtes Verhalten der Schüler.

Anzahl	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
1	1.90	0.62	328	$t = 2.02 \text{ s.}$
2	1.80	0.65	310	

Eine sich nur auf die Subgruppe der Erzieher beziehende Analyse bringt ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen ihrem Globalurteil über das Verhalten der Kinder im Vergleich zu dem gleichaltriger Kinder hinsichtlich des Schweregrades der Sprachauffälligkeit (Tabelle 57 und 58). Kinder, deren Verhalten als "viel auffälliger" eingeschätzt worden war, hatten entweder signifikant mehr Sprachauffälligkeiten oder einen signifikant höheren Gesamtscore ihrer Sprachauffälligkeit.

Tabelle 57 Unterschied zwischen Erzieherglobalurteilen über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Kinder hinsichtlich des Gesamtscores der Sprachauffälligkeit.

Erzieher-globalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
viel auffälliger	4.72	1.84	36	$t = 5.72 \text{ s.s.}$
gleich auffällig	2.60	1.42	40	

Tabelle 58 Unterschiede zwischen Erzieherglobalurteilen über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit der Kinder hinsichtlich der Anzahl der Sprachauffälligkeiten.

Erzieher-globalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
viel auffälliger	1.86	0.54	36	$t = 2.00 \text{ s.}$
gleich auffällig	1.62	0.54	40	

Um die Bedeutung der Dimension "Gehemmtheit" für das Sozialverhalten sprachauffälliger Vorschulkinder stärker zu gewichten, wurden in den Tabellen 59 und 60 die Unterschiede zwischen Erzieherglobalurteilen über gehemmtes Verhalten der Kinder hinsichtlich des Schweregrades der Sprachauffälligkeit überprüft. In beiden Tabellen sind die Differenzen bedeutsam. Je gehemmter und ängstlicher sich nach dem Urteil der Erzieher die Kinder verhalten, umso schwerer ist ihre Sprachauffälligkeit. Die Gültigkeit der Erzieherglobalurteile war in Kapitel 11.4. geprüft worden.

Tabelle 59 Unterschiede zwischen Erzieherglobalurteilen über gehemmtes Verhalten der Kinder hinsichtlich der Anzahl der Sprachauffälligkeiten.

Erzieher- globalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
Über dem Durchschnitt	1.95	0.71	40	t = 1.71 s.
unter dem Durchschnitt	1.64	0.62	19	

Tabelle 60 Unterschiede zwischen Erzieherglobalurteilen über gehemmtes Verhalten der Kinder hinsichtlich des Gesamtscores der Sprachauffälligkeit.

Erzieher- globalurteil	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
Über dem Durchschnitt	4.55	2.26	40	t = 1.81 s.
unter dem Durchschnitt	3.68	1.49	19	

Es wurde verschiedentlich die Notwendigkeit der Verwendung unkombinierter Sprachauffälligkeiten in Varianzanalysen hervorgehoben. Nur unter solchen Bedingungen können eindeutige Beziehungen zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen hergestellt werden. Allerdings muß, wie die Analyse der Tabellen in Kapitel 8.5. zu erkennen gibt, mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden, genügend Schüler mit unkombinerten Sprachauffälligkeiten für die Subkategorie "leicht/mittel/schwer" in Sprachbehindertenschulen anzutreffen. Die Unterschiede zwischen Sprachauffälligkeiten der Intensität "leicht" (für Sie oder die Umwelt gut verständlich) und "schwer" (für Sie oder die Umwelt nur schwer verständlich) sind zwar hinsichtlich des Lehrer/Erzieherglobalurteils über das Verhalten der Schüler im Vergleich zu dem Gleichaltriger in Tabelle 61 signifikant. Dabei muß aber bedacht werden, daß es sich hier nicht um eindeutige unabhängige Variablen "Sprachauffälligkeiten" handelt, sondern unter Umständen um kombinierte. Für unkombinierte Sprachauffälligkeiten sind die diesbezüglichen signifikanten Unterschiede nur für das Stottern zu bestätigen. Die Abnahme aller Mittelwerte in der Tabelle 62 spricht aber insgesamt auch für eine Zunahme des auffälligen Sozialverhaltens bei schwerer Sprachauffälligkeit. In den Tabellen 61 und 62 verweisen die kleineren Mittelwerte auf ein auffälligeres Verhalten!

Tabelle 61 Unterschiede zwischen leichten und schweren Sprachauffälligkeiten hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit von Schülern mit einer oder mehreren Sprachauffälligkeiten.

Intensität	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Stottern</u>				
leicht	2.36	0.83	71	t = 2.61 s.s.
schwer	2.02	0.65	41	
<u>Stammeln</u>				
leicht	2.44	0.88	226	t = 2.83 s.s.
schwer	2.10	0.97	74	
<u>Dysgrammatismus</u>				
leicht	2.50	0.90	133	t = 5.58 s.s.
schwer	1.83	0.88	85	
<u>Näseln</u>				
leicht	3.09	0.94	11	t = 2.55 s.s.
schwer	2.07	1.03	13	

Tabelle 62 Unterschiede zwischen leichten und schweren Sprachauffälligkeiten hinsichtlich des Lehrer- und Erzieherglobalurteils über die allgemeine Verhaltensauffälligkeit von Schülern mit nur einer Sprachauffälligkeit.

Intensität	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Lehrer- und Erzieherglobalurteil</u>				
<u>Stammeln:</u> leicht	2.85	0.88	64	t = 1.55 n.s.
schwer	2.54	0.82	22	
<u>Stottern:</u> leicht	2.36	0.76	30	t = 1.89 s.
schwer	2.00	0.67	23	
<u>Dysgrammatismus:</u> leicht	2.58	0.94	29	t = 1.26 n.s.
schwer	2.10	1.10	10	

Ein Vergleich der Substichproben Stammeln, Stottern, Dysgrammatismus hinsichtlich der Auffälligkeit des Sozialverhaltens führte zu keinem signifikanten Ergebnis. Dies deutet darauf, daß nicht die Art dieser Sprachauffälligkeiten für die problematische Entwicklung des Sozialverhaltens verantwortlich zu machen ist, sondern der Schweregrad der jeweiligen Sprachauffälligkeit. Wahrscheinlich haben sich bisher die meisten Untersuchungen mit dem Verhalten stotternder Schüler befaßt, weil, bedingt durch das Symptom, für diese Gruppe am ehesten einschränkende Konsequenzen im Bereich ihrer sozialen Integration vermutet wurden. Warum aber sollten ein schwer stammelndes, näselndes oder sprachentwicklungsverzögertes Kind nicht in der Interaktion mit der Umwelt ebensoviel Vorurteile, Einschränkungen, Verständnisbarrieren, Aversionen, "Schonhaltungen" erfahren? Entsprechend wahrscheinlich wie für das stotternde gilt für ein anderes sprachauffälliges Kind, daß sein "wachsendes Störungsbewußtsein" es daran hindert, "sich spontan mitzuteilen, drängt es mehr und mehr in eine Verteidigungshaltung, aus der heraus es dazu neigt, primär den Bezug zum Selbst zu suchen, egoistische Verhaltensweisen zu entwickeln und eine negative sozial-emotionale, aggressive Haltung gegenüber der Umwelt zu verfestigen, die ihrerseits negative Reaktionen der Umwelt provoziert" (Knura 1974, S. 136).

12.6. Zusammenfassung

Auffälliges Sozialverhalten betonen sowohl Lehrer als auch Eltern übereinstimmend bei über 50 % der beurteilten Schüler. Nach den Ergebnissen des Elternfragebogens und den Einschätzungen der Lehrer ist dieses Verhalten therapiebedürftig. Eine Analyse der Daten für die Subgruppe der Erzieher alleine entspricht den genannten Resultaten. Die Bedeutsamkeit des gehemmten, ängstlichen Schülerverhaltens ist der des aggressiven, störenden gleichwertig entgegenzusetzen. Der Therapiebedürftigkeit des Sozialverhaltens sprachauffälliger Vorschulkinder wird in wesentlich geringerem Ausmaß gerecht als der der Schüler in den Grundschulen. Ein Vergleich von Prozentzahlen für das Ausmaß der Verhaltensauffälligkeit der hier beurteilten Schüler mit solchen über die Verhaltensauffälligkeit von Schülern an Normalschulen, zeigt unter Berücksichtigung der Fragwürdigkeit eines derartigen Vorgehens, das erhebliche Abweichen des Sozialverhaltens der sprachauffälligen Kinder.

Wie bereits früher in Kapitel 9.5. bestätigt, läßt eine Überprüfung der Unterschiede zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich der Auffälligkeit des Sozialverhaltens einen Schluß auf bedeutsame Zusammenhänge nicht zu. Wesentlicher erscheint für zukünftige Forschungsvorhaben, den Blick auf relevante, bedingende Variablen innerhalb der einzelnen Schichten zu richten. So dürfte nach den vorliegenden Ergebnissen der bislang nicht differenzierten Variable "Probleme oder Schwierigkeiten in der Familie", die für das Kind besonders belastend sind, eine gewichtige Stellung zuteil werden. Familiäre Probleme beeinflussen regelkreishaft das Sozialverhalten sprachauffälliger Kinder im allgemeinen und darin das Sprachverhalten im speziellen. Das Verhalten der Kinder wiederum dürfte das Ausmaß der familiären Probleme weiter anwachsen lassen.

Schüler, deren Verhalten, nach den im Hinblick auf die Ergebnisse des Lehrer- und Erzieherfragebogens validen Globalurteilen, als auffällig eingestuft worden war, sind schwerer ^{sprach} auffällig (gemessen an der Anzahl ihrer Sprachauffälligkeiten bzw. dem Summscore ihrer gesamten Sprachauffälligkeit). Das Resultat bezieht sich gleichermaßen auf aggressives wie auf gehemmtes Verhalten. So sind zum Beispiel Kinder, die im Vergleich zur

Klasse überdurchschnittlich gehemmt beurteilt worden waren, signifikant schwerer sprachauffällig als die "unter dem Durchschnitt" gehemmten.

Die differenzierte Analyse des Zusammenhanges von Sozialverhalten und Intensität einzelner Sprachauffälligkeiten brachte für die kombinierten, durchweg signifikante, für die un kombinierten hingegen nur für das Stottern, bedeutsame Ergebnisse. Tendenziell bringen die abnehmenden Mittelwerte der Tabellen 61 und 62 deutlich zum Ausdruck, daß mit zunehmendem Schweregrad der Sprachauffälligkeit für ihre Träger eine auffälligere Entwicklung ihres Sozialverhaltens sicher sein dürfte. Da der Vergleich der Substichproben: Stottern, Stammeln und Dysgrammatismus hinsichtlich des Sozialverhaltens zu keinen signifikanten Unterschieden führte, kann hier bestätigt werden, daß nicht die Art der Sprachauffälligkeit, sondern der Schweregrad einer jeden Sprachauffälligkeit bedeutsam für die Zunahme problematischen Sozialverhaltens ist.

13. ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN SPRACHAUFFÄLLIGKEIT, SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT UND FAMILIÄRE PROBLEME

13.1. Sprachauffälligkeit und Schichtzugehörigkeit

In Kapitel 2.5. waren nach Durchsicht der vorliegenden Literatur Ergebnisse empirischer Untersuchungen genannt worden, wonach ein höherer Zusammenhang von Sprachauffälligkeit und Schichtzugehörigkeit wahrscheinlich ist (vergl. Kröhnert 1971; Ihssen 1977). Unterschichtkinder unterscheiden sich bezüglich phonologischer, lexikalischer und grammatikalischer Merkmale ihres Sprachverhaltens von dem der Mittelschichtkinder. Daneben ist auf die negative Selektion, die die Institution Sprachbehindertenschule möglicherweise hinsichtlich unterprivilegierter Kinder vornimmt, hingewiesen worden (Jantzen et al. 1976; Ammon 1974). Mit Hilfe der Daten, die aus den Angaben der Lehrer/Erzieher über die Sprachauffälligkeit und Schichtzugehörigkeit gewonnen worden waren, wurde der Zusammenhang von den Merkmalen "Sprachauffälligkeit" und "soziale Schicht" untersucht.

In den Tabellen 63 bis 65 wurde der Unterschied zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich des Schwergrades der Sprachauffälligkeit geprüft (Tabelle 63, 64), beziehungsweise der Unterschied zwischen verschiedenen Schwergraden einzelner unkombinierter Sprachauffälligkeiten hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit (Tabelle 65).

Tabelle 63 Unterschied zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich der Anzahl der Sprachauffälligkeiten.

Schicht	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
Oberschicht	4.00	0	1	
obere Mittelschicht	2.40	1.30	30	
mittlere Mittelschicht	2.69	1.45	92	
untere Mittelschicht	2.85	1.63	139	F = 2.32 s.
obere Unterschicht	3.16	1.75	307	
untere Unterschicht	3.07	1.67	90	

Tabelle 64 Unterschied zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich des Gesamtscores der Sprachauffälligkeit.

Schicht	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
Oberschicht	2.00	0	1	F = 1.11 n.s.
obere Mittelschicht	1.50	0.69	28	
mittlere Mittelschicht	1.51	0.62	88	
untere Mittelschicht	1.55	0.59	134	
obere Unterschicht	1.65	0.67	300	
untere Unterschicht	1.62	0.63	85	

Tabelle 65 Unterschied zwischen verschiedenen Schweregraden von Sprachauffälligkeiten hinsichtlich der sozialen Schichtzugehörigkeit für Schüler mit nur einer Sprachauffälligkeit.

	Intensität	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>Schichtzugehörigkeit</u> ¹					
Stottern:	leicht	4.06	1.36	29	F = 0.33 n.s.
	mittel	4.29	1.08	47	
	schwer	4.17	1.23	32	
Dysgram- matismus:	leicht	4.40	1.15	25	F = 0.75 n.s.
	mittel	4.55	0.94	20	
	schwer	4.88	0.78	9	
Stammeln:	leicht	4.45	1.02	59	F = 0.67 n.s.
	mittel	4.58	0.71	31	
	schwer	4.73	0.99	19	

1) Zu beachten ist die Kodierung der Schichten: Der Oberschicht wurde die Code-Ziffer "1" zugeordnet, der unteren Unterschicht die Code-Ziffer "6". Steigende Mittelwerte signalisieren also eine Tendenz zur Unterschicht!

Die Ergebnisse sind nicht durchwegs signifikant. Obwohl in Tabelle 65 bei Dysgrammatismus und Stammeln die Zunahme der Mittelwerte zwischen den Intensitäten "leicht" und "schwer" auf einen positiven Zusammenhang von Intensität der Sprachauffälligkeiten und sozialer Schichtzugehörigkeit hinweist, konnte die statistische Überprüfung keine Signifikanz erbringen.

Von unterschiedlicher Bedeutung scheint die Schichtzugehörigkeit im Hinblick auf einzelne Sprachauffälligkeiten zu sein. Der Vergleich der Subgruppen Stammeln, Dysgrammatismus und Stottern (vergl. Tabelle 65) hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit, führt zu dem Resultat, daß sich dysgrammatisch sprechende oder stammelnde Kinder signifikant häufiger aus sozial schwachen Schichten rekrutieren als stotternde:

Stottern versus Dysgrammatismus: $t = 1.81$ s.

Stottern versus Stammeln: $t = 2.30$ s.s.

Stammeln versus Dysgrammatismus: $t = 0.03$ n.s.

Was das Stottern betrifft, berichten andere Autoren Ähnliches. Andrews und Harris (1964, Zit. Fransella 1972, S. 7) fanden bei 80 Probanden, ohne die Intensität des Stotterns zu erfassen, ebenso keine Beziehung zwischen dem Status von Stotternden und dem einer Kontrollgruppe. Dies wird im Ergebnis der Studie von Karlin, Karlin und Gurren (1965) bestätigt (Zusammenfassung bei Beech und Fransella 1968 und Fransella 1972).

Kein signifikantes Ergebnis brachte die Überprüfung des Unterschiedes zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich des Gesamtscores der Sprachauffälligkeit (Tabelle 64). Kinder aus der Unterschicht sind demnach nicht signifikant schwerer sprachauffällig, gemessen am Gesamtscore ihrer Sprachauffälligkeit, als solche aus der Mittelschicht. Hingegen rekrutieren sich Kinder mit mehreren Sprachauffälligkeiten signifikant häufiger aus der Unterschicht (Tabelle 63).

Frühere Untersuchungen sollen in diesem Zusammenhang noch einmal zitiert werden (vergl. Kap. 8.3.). Jantzen et al. (1976) klassifizierten die Schwere der Sprachauffälligkeit nach den Kategorien von Teumer (1972; Sprachfehler-Sprachstörungen-Sprachbehinderungen, s. Fußnote Kap.6.6.). Die Au-

toren wiesen Tendenzen im Zusammenhang von Schweregrad der Sprachauffälligkeit und soziale Schichtung nach. Die obere Mittelschicht repräsentierte weniger schwerwiegende Sprachstörungen und Sprachbehinderungen als leichte Sprachfehler.

Kozielski et al. (1967) berichten hingegen von keinem Einfluß des Sozialstatus auf Häufigkeit und Schwere von Artikulationsauffälligkeiten bei 909 Kindern. Allerdings wurde bei den Kindern, die einen Kindergarten besuchten, eine signifikant geringere Anzahl von Artikulationsauffälligkeiten beobachtet, als bei einer Vergleichsgruppe. Die Eltern aus höheren Schichten nahmen die Betreuung der Kinder durch den Kindergarten wiederum signifikant mehr in Anspruch.

Die nicht immer signifikanten Resultate können in keinem Fall zu dem Fehlschluß verleiten, die soziale Schicht als irrelevantes Kriterium für auffälliges Sprachverhalten anzusehen. "Der schwache bis mittelhohe statistische Zusammenhang zwischen globalen Schichtungsmerkmalen und den Leistungen der Kinder darf nicht dazu verführen, die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Schul- und Lebenschancen eines Menschen zu unterschätzen" (Weinert 1974, S. 370). Durchgängig war bisher die Abhängigkeit des Sprachverhaltens von der Schichtzugehörigkeit des Sprechers betont, die Benachteiligung der Kinder aus sozial schwächeren Schichten bei der an Mittelschichtsnormen orientierten Diagnose ihres Sprachverhaltens hervorgehoben und auf die fragwürdige Selektionsfunktion der Sprachbehindertenschule verwiesen worden.

Insgesamt aber erscheint die Variable der Schicht, bestimmt durch den Beruf des Vaters oder Hauptverdieners der Familie, ein zu globales Kriterium, als daß ihre Bedingung für die Genese oder Aufrechterhaltung auffälligen Sprachverhaltens völlig eindeutig zu nennen wäre. Hier könnte auch ein Grund für die nicht durchgängig bedeutsamen Resultate dieser und der anderen entsprechenden Untersuchungen liegen. Die unterschiedlichen Ergebnisse geben der Vorstellung Raum, Sprachauffälligkeit weniger in Abhängigkeit des globalen Kriteriums "Schicht" zu untersuchen. Vielmehr sollte nach spezifischen Variablen, wie ungünstige Sozialisationsbedingungen, restriktives Erzieherverhalten oder unzureichende Lernangebote geforscht werden, die nicht nur bei Kindern aus unterprivilegierten Schichten die Entwicklung auffälligen Sprachverhaltens entscheidend fördern könnten.

13.2. Sprachauffälligkeit und Probleme in der Familie

Die Beurteilung des Ausmaßes der Probleme oder Schwierigkeiten in den Familien der sprachauffälligen Schüler nahmen deren Lehrer anhand einer vier-stufigen Skala vor. Demzufolge steht ein differenziertes Kriterium zur Verfügung, das lediglich in die Richtung verweisen kann, in der weiterführende Hypothesen über Bedingungen von Entwicklungen eines Großteils der Sprachauffälligkeiten, wie sie bei Kindern an Sprachbehindertenschulen diagnostiziert werden, aufzustellen wären.

Die varianzanalytische Überprüfung von Unterschieden zwischen familiären Schwierigkeiten in Bezug auf das Sozialverhalten der beurteilten Schüler ergab durchweg signifikante Ergebnisse (Kap. 9.4. und 12.4.). Es erscheint demnach folgerichtig, ebenso signifikante Zusammenhänge zwischen Sprachverhalten, dem "tragenden Mechanismus des Sozialverhaltens" (Kendall 1966, Zit. Knura 1974, S. 103) und familiären Problemen erwarten zu dürfen. Diese Probleme, wie sie sich vielfältig auf sozialer, psychologischer oder ökonomischer Ebene darstellen können, waren bereits Ziel verschiedener empirischer Studien. Ihre Resultate wurden in den Abschnitten 3.3. und 4.3. referiert.

Die Tabellen 66 und 67 sind dermaßen zu interpretieren, daß bei Schülern aus Familien, in denen nach dem Lehrerurteil große familiäre Schwierigkeiten herrschen, signifikant mehr Sprachauffälligkeiten (Tabelle 66) beziehungsweise ein höherer Gesamtscore der Sprachauffälligkeit (Tabelle 67) gegenüber Schülern aus Familien ohne besondere Probleme zu beobachten waren.

Tabelle 66 Unterschiede zwischen Familien mit "großen" und "keinen" Schwierigkeiten hinsichtlich der Anzahl der Sprachauffälligkeiten.

familiäre Schwierigkeiten	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
große	1.94	0.75	171	t = 6.21 s.s.
keine	1.47	0.64	161	

Tabelle 67 Unterschied zwischen Familien mit "großen" und "keinen" Schwierigkeiten hinsichtlich des Gesamtscores der Sprachauffälligkeit.

familiäre Schwierigkeiten	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
große	3.05	1.71	171	t = 1.80 s.
keine	2.75	1.63	161	

Den Ergebnissen der Tabelle 68 nach, spielen familiäre Schwierigkeiten für die Intensität einzelner, nicht-kombinierter Sprachauffälligkeiten nur beim Stottern eine wesentliche Rolle. Für den Dysgrammatismus kann im Hinblick der abnehmenden Mittelwerte tendenziell die Bedeutsamkeit der Variable interpretiert werden. Die Zuverlässigkeit dieser Aussage sollte man aber erst noch an umfangreicheren Subgruppen endgültiger nachweisen. In der Tabelle 68 korrespondiert der niedrigere Mittelwert mit den größeren Problemen oder Schwierigkeiten in den Familien.

Tabelle 68 Unterschied zwischen verschiedenen Schweregraden von Sprachauffälligkeiten hinsichtlich familiärer Schwierigkeiten (Familien von Kindern mit nur einer Sprachauffälligkeit).

	Intensität	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
<u>familiäre Schwierigkeiten</u>					
Stottern:	leicht	2.13	0.86	23	F = 6.0 s.s.
	mittel	1.75	0.75	33	
	schwer	1.23	0.43	13	
Dysgrammatismus:	leicht	1.95	0.84	22	F = 0.69 n.s.
	mittel	1.84	0.76	19	
	schwer	1.60	0.69	10	
Stammeln:	leicht	2.08	0.82	47	F = 2.30 n.s.
	mittel	2.50	0.64	26	
	schwer	2.30	0.94	13	

Keine wesentliche Bedeutung kommt der Unvollständigkeit der Familie im Hinblick auf die Schwere der Sprachauffälligkeit zu (Tabelle 69 und 70). Als Erklärung für den Widerspruch zu dem signifikanten Zusammenhang von familiären Problemen und Schweregrad der Sprachauffälligkeit in Tabelle 66 und 67 werden die Theorien von Frederking (1975) oder von v. Harnack (1958) angeboten. Danach gelten als der höhere Risikofaktor für die Entwicklung einer Verhaltensauffälligkeit der Kinder, die familiären Schwierigkeiten vor allem vor der Trennung der Ehepartner gegenüber dem Faktum der Trennung (vergl. Kap. 9.4.).

Tabelle 69 Unterschied zwischen voll- und unvollständigen Familien hinsichtlich des Gesamtscores der Sprachauffälligkeit.

vollständig	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
ja	2.99	1.67	597	F = 0.75 n.s.
nein	2.84	1.54	113	

Tabelle 70 Unterschied zwischen voll- und unvollständigen Familien hinsichtlich der Anzahl der Sprachauffälligkeiten.

vollständig	Mittelwert	Streuung	N	Signifikanz
ja	1.60	0.65	576	F = 0.06 n.s.
nein	1.59	0.61	110	

Vorläufige Hinweise auf eine Schlüsselstellung der Variablen "Probleme in der Familie" als eine der hinreichenden Bedingungen für die Erklärung von Sprachauffälligkeiten, kann diese Studie geben. Den Nachweis für ihre Bedeutsamkeit haben andere Arbeiten erbracht, indem sie die Variable diesbezüglich differenzierter untersucht haben: Unter anderem als Verhaltensauffälligkeit oder Persönlichkeitsstörung der Eltern, als restriktives Erziehverhalten, überhohe Anforderung an die Leistungen der Kinder, als unzureichendes sprachliches Modellverhalten seitens der Umgebung (z.B. Beckey 1942; La Folette 1956; Moll und Darlay 1960; Knistler 1961; Wulbert et al. 1975; Motsch et al. 1977; vergl. Kap. 3.3. und 4.3.).

14. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Das Ziel vorliegender Arbeit bestand in erster Linie in einer differenzierteren Untersuchung der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern an Sprachbehindertenschulen. Der Untersuchung voraus ging eine umfassende Darstellung und Diskussion der Problemkreise "Verhaltensauffälligkeit" und "Sprachauffälligkeit". Ob Verhalten, verbales oder non-verbales, auffällig wird, hängt nicht nur vom Verhalten selbst, sondern vor allem von der Beurteilung des Verhaltens durch das betroffene Individuum oder seine soziale Umwelt ab. Der Versuch, allgemeingültige Normen für auffälliges Verhalten zu formulieren, scheitert an der Vielfalt möglicher Normen- und Bezugssysteme der die Diagnose "auffällig" treffenden Individuen, Gruppen oder Instanzen. Auffälligkeit ist immer ein interaktionales und damit relatives Kriterium.

Die Durchsicht der vorliegenden Literatur hat bestätigt, daß schon häufiger die Vorstellung von Kommunikationsstörungen infolge einer Sprachauffälligkeit deduziert worden ist. Die durch die Sprachauffälligkeit begrenzten oder veränderten Möglichkeiten zur sozialen Kontaktaufnahme und -aufrechterhaltung können das Sozialverhalten ihrer Träger so verändern, daß es als "auffällig" beurteilt wird. Diesbezügliche empirische Untersuchungen wurden referiert.

Vor diesem Hintergrund erfolgte die Aufstellung der einzelnen Fragenkomplexe, die durch diese Untersuchung empirisch beantwortet werden sollten. Ihre Überprüfung geschah anhand des Urteils von Lehrern, Erziehern und Eltern über die Verhaltensauffälligkeit von Schülern an Sprachbehindertenschulen in Bayern. Die drei Beurteilergruppen erhielten für die Verhaltenseinschätzung verschiedene Ratingskalen. Zur Auswertung gelangten die Urteile über das Verhalten von 130 Kindern schulvorbereitender Einrichtungen (Erzieherurteile) und über das Verhalten von 586 Schülern der Grundschulklassen eins bis vier (Lehrerurteile). Für 426 dieser Schüler konnten zusätzlich die Urteile ihrer Eltern ausgewertet werden. Um die Vielzahl

der Testdaten auf wenige, grundlegende Dimensionen zu reduzieren, wurden Faktorenanalysen des Datenmaterials aus den Lehrer- und Erzieherbeurteilungen vorgenommen. Die daraus resultierenden Dimensionen decken ein breites Feld möglicher kindlicher Verhaltensauffälligkeiten ab.

Die Zusammenfassung der wesentlichsten Ergebnisse orientiert sich an der Fragestellung in Kapitel 5:

1. Den Ergebnissen der Lehrer- und Elternfragebogen zufolge beurteilten Lehrer und Eltern bei über 50 % der Schüler das Sozialverhalten übereinstimmend als auffällig. Erzieher schätzen das Verhalten bei über 60 % der von ihnen beurteilten Vorschulkinder als auffällig ein. Nach dem Testkonzept des Elternfragebogens und nach dem Urteil der Lehrer und Erzieher zur Therapiebedürftigkeit, ist dieses Verhalten so auffällig, daß es über die logopädisch-pädagogischen Maßnahmen hinaus der Therapie (Spieltherapie, Verhaltenstherapie, Gesprächspsychotherapie) bedarf. Bei einem Vergleich der Kennwerte der Stichprobe sprachauffälliger Schüler mit denen der sprachunauffälligen Eichstichprobe des Elternfragebogens, konnten signifikante Unterschiede im Sozialverhalten beider Gruppen nachgewiesen werden. Ein Vergleich vorliegender Prozentzahlen mit denen anderer Untersuchungen über das Verhalten sprachunauffälliger Schüler läßt wahrscheinliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der Auffälligkeit des Sozialverhaltens deutlich zutage treten.
2. Es trifft für die Ergebnisse aller Fragebogen zu, daß sich Schüler mit schweren im Vergleich zu Schülern mit leichten Sprachauffälligkeiten auch in weiteren Dimensionen ihres Sozialverhaltens, wie es die Fragebogen messen, signifikant auffälliger verhalten.
3. Die vielfältigen Ergebnisse über Art und Schweregrad der Sprachauffälligkeiten der Schüler lassen sich so zusammenfassen: Bei Schülern mit kombinierten Sprachauffälligkeiten wird Stimmeln von den Lehrern/Erziehern mit Abstand am häufigsten diagnostiziert, gefolgt von Dysgrammatismus und Stottern. Bei Schülern mit nur einer Art von Sprachauffälligkeit folgt nach Stimmeln an zweiter Stelle Stottern und dann Dysgram-

matismus. In beiden Gruppen haben im Vergleich zu schweren, doppelt so viele Schüler leichte Sprachauffälligkeiten. Bei weniger als der Hälfte der Schüler ist nur eine Art von Sprachauffälligkeit festgestellt worden. Poltern, Näseln oder zentral bedingte Sprachauffälligkeiten nehmen Randpositionen ein.

4. Das Sozialverhalten sprachauffälliger Schüler ist durch die beiden Verhaltensdimensionen Aggression und Gehemtheit gleichermaßen charakterisiert. Die Annahme, sprachauffällige Schüler wären eher aggressiv als gehemmt, trifft nicht zu. Schüler mit schweren, sind im Vergleich zu Schülern mit leichten Sprachauffälligkeiten gleichermaßen entweder signifikant aggressiver oder gehemmter. Geschlechtspezifische Verhaltensunterschiede treten bei den Vorschulkindern noch nicht auf, konnten aber bei den Schülern der Klassen eins bis vier nachgewiesen werden.
5. Knapp über die Hälfte der Schüler kommen aus der Unterschicht. Im Vergleich zu der Schichtverteilung in der Gesamtbevölkerung kann eine Tendenz zur Überrepräsentation der Unterschicht vermutet werden. Nach Angaben der Lehrer/Erzieher dürften bei etwa einem Viertel der beurteilten Schüler große Probleme in der Familie, die zu einer besonderen Belastung der Schüler führen, zu erwarten sein. 16 % der Familien sind unvollständig. Zwischen den Merkmalen "soziale Schicht" und "Verhaltensauffälligkeit" ist kein signifikanter Zusammenhang nachweisbar, aber zwischen den Merkmalen "familiäre Probleme" und "Verhaltensauffälligkeit", ebenso zwischen "familiäre Probleme" und "Schweregrad der Sprachauffälligkeit". Der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Sprachauffälligkeit ist bedeutsam für die Anzahl der Sprachauffälligkeiten und hinsichtlich Dysgrammatismus und Stammeln.

Auf folgende Konsequenzen, die sich aus den Befunden der Untersuchung ergeben, soll hingewiesen werden:

- Der bereits der Definition des Begriffs "Sprachauffälligkeit" (vergl. Kap. 2.2.) zugrundeliegende Schluß auf eine Beeinträchtigung der sozialen Interaktion sprachauffälliges Individuum - Umwelt, aus der sich weitere Bereiche dessen Sozialverhalten mit hoher Wahrscheinlichkeit auffällig verändern, ist richtig.

- Sprachbehindertenpädagogik "als Theorie und Praxis von Erziehung, Bildung und Rehabilitation sprachbehinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener" (Knura 1974, S. 143) hat den vorliegenden Befunden mehr als bisher Rechnung zu tragen. Der hohe Prozentsatz von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten macht deutlich, daß die Praxis bisher weit davon entfernt ist, eine umfassende Rehabilitation zu ermöglichen. Die Therapiebedürftigkeit des auffälligen Verhaltens von Schülern an Sprachbehindertenschulen, dokumentiert, so wie sie definiert worden war, die nur bedingte Kompetenz der meisten ihrer Lehrer und Erzieher, die von ihrer Aus- und Weiterbildung her, in Bayern nur für diesbezügliche logopädisch-pädagogische Maßnahmen kompetent sein dürften.
- Daraus folgt einmal, daß die Lehrer/Erzieher eine entsprechende, schwerpunktmäßig praktisch-therapeutische Ausbildung an den Aus- und Weiterbildungsstätten erhalten müssen, mit Akzentuierung der Verhaltensdiagnostik- und therapie. Gerade für die Therapie jener Verhaltensdefizite und -exzesse, wie sie das Sozialverhalten der hier beurteilten Schüler kennzeichnen, hat sich diese Vorgehensweise als die wirksamste erwiesen (vergl. Kap. 1.).

Unter dem Aspekt des Modelllernens (z. B. Bandura 1971) könnte der hohe Anteil der Verhaltensauffälligkeit der beurteilten Schüler auch auf die homogenen Gruppen nur sprachauffälliger Schüler in Sprachbehindertenschulen zurückgeführt werden, in denen unter Umständen genügend Modelle mit erwünschtem, unauffälligem Sozialverhalten fehlen (vergl. Baumgartner 1977). Sollte dieses zutreffen, müßte auch in der Sprachbehindertenpädagogik die Diskussion verstärkt über die Integration und Förderung sprachauffälliger Schüler in heterogenen Gruppen nicht nur sprachauffälliger Schüler, zum Beispiel in der Normalschule, geführt werden (vergl. Sander 1976).

- Ferner haben zukünftige Curricula, die nicht ausschließlich, wie derzeit, an denen der Normalschule ausgerichtet sein dürfen, einem vorwiegend therapie-orientierten Unterricht Rechnung zu tragen. Die dafür notwendigen Theorien wären allerdings erst noch zu evaluieren und ihre Praktikabilität in Schulversuchen wissenschaftlich zu überprüfen.

- Vor allem anderen muß die bisher sichtlich vernachlässigte effiziente therapeutische Betreuung im Raum der Früherziehung Priorität gewinnen. Gezielte prophylaktische Maßnahmen sollten frühzeitigst, umfassend einsetzen. Die dafür notwendige Diagnostik und Therapie müßte man organisatorisch und institutionell wirksam verankern. Die Diagnose darf nicht, wie in der Sprachbehindertenpädagogik bisher meistens üblich, individuumszentriert ablaufen (vergl. Kap. 2.2. und 2.4.). Je früher auffälliges Sozialverhalten (einschließlich Sprachverhalten) diagnostiziert und therapiert wird, umso schneller können die an den Bedürfnissen aller Beteiligten zu orientierenden Therapieziele verwirklicht werden (vergl. Teumer 1978, Speck 1973).
- Der hohe Anteil, der von den Lehrern/Erziehern diagnostizierten leichten Sprachauffälligkeiten, besonders des Stammelns, macht fraglich, ob für die Betreuung deren Träger eine Sonderschule für Sprachbehinderte der geeignetste Ort sein dürfte (vergl. Teumer 1972). Die Einschulungskriterien bedürfen dringend der Überprüfung und Operationalisierung. Außerdem wäre eine umfassende Diagnose aller Verhaltensbereiche, einschließlich der Parameter verschiedenster Intelligenzleistungen Verpflichtung.
- Die Bedeutung der sozialen Interaktion zwischen sprachauffälligem Schüler und Umwelt war sowohl für die Genese und Aufrechterhaltung seines Sprachverhaltens, aber auch für andere Bereiche seines Sozialverhaltens immer wieder betont worden. In der Konsequenz ist vor allem die Hilfe und die Mitarbeit der Eltern dieser Schüler, unter Umständen auch die Modifikation ihres Verhaltens den Kindern gegenüber, eine maßgebliche Forderung an die Rehabilitation eines sprachauffälligen Schülers.
- Zukünftige Forschungsvorhaben sollten weniger den Zusammenhang von sozialer Schicht (anhand der Indikatoren: Schulbildung, Einkommen, Beruf) und Sprachauffälligkeit untersuchen, als vielmehr den von Sprachauffälligkeit und Probleme in den Familien. Befriedigend erscheint letztlich nur ein umfassender, sozioökologischer Ansatz, in dem multifaktoriell die Zusammenhänge verschiedenster Merkmale, wie restriktives Erziehverhalten, mangelnde "Lernumwelt", ökonomische Faktoren, Verhaltensauffälligkeiten

der Eltern, überprüft werden. Ferner erscheint wesentlich, nicht nur nach Unterschieden zwischen Individuen mit unterschiedlichen Sprachauffälligkeiten hinsichtlich bestimmter Merkmale (z.B. Sozialverhalten) zu forschen, sondern auch nach Unterschieden zwischen Individuen mit der gleichen Art von Sprachauffälligkeit hinsichtlich dieser Merkmale.

Abschließend möchte ich versichern, daß diese Studie keine Kritik an der erfolgreichen Arbeit der Lehrer/Erzieher in Sprachbehindertenschulen üben will, deren Beruf es mitsichbringt, daß sie täglich verantwortungsvoll im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterrichten, erziehen, diagnostizieren und therapieren. Sie kann es auch schon deswegen nicht, weil solche Untersuchungen selbst immer wieder der Kritik bedürfen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aab, J., Pfeiffer, T., Reiser, H. und Rockemer, H.G.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. München 1974.
- Achenbach, T.M.: The classification of children's psychiatric symptoms: A factor analytic study. Psychological Monographs, 1966, 80,6.
- Ammon, U.: Hochsprachliche Norm in der Sprachbehindertenpädagogik. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprach- und Sprechnormen. Heidelberg 1974, 85 - 99.
- Argyle, M.: Soziale Interaktion. Köln 1972.
- Bach, H.: Möglichkeiten und Grenzen der Früherziehung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1971, 3, 172 - 183.
- Bach, H.: Der Begriff der Behinderung unter dem Aspekt der Multidimensionalität. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1976, 7, 396 - 404.
- Bärsch, W.: Überlegungen zur Diagnose von Verhaltensstörungen, Zeitschrift für Heilpädagogik, 1968, 19, 1 - 13.
- Bandura, A.: Social learning theory. New York 1971.
- Barkey, P.: Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In: Eggert, D. (Hrsg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Forschung. Berlin 1975, 14 - 33.
- Barkey, P., Langfeldt, H.P. und Neumann, G.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Bern 1976.
- Bateson, G., Jackson, D.D., Haley, J., Weakland, J.: Schizophrenie und Familie. Frankfurt 1974.
- Bauer, H.: Die Differenzierung und Abgrenzung der einzelnen Formen des Polterns und Stotterns. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprachstörung und Mehrfachbehinderung. Hamburg 1971, 186 - 189.
- Baumgartner, St.: Auffälligkeiten im Bereich des Sozialverhaltens sprachbehinderter Kinder. Systematische Verhaltensbeobachtung spielender Vorschulkinder und einer nicht-sprachbehinderten Kontrollgruppe. Unveröffentl. Zulassungsarbeit zur Diplom-Prüfung für Psychologen. München 1977.
- Baumgartner, St., und Rübe, J.: Empirische Untersuchung zur Kreativität bei Stotterern. Unveröffentl. Hausarbeit. München 1974.

- Baumgartner, St., Dirnberger, W. und Rube, J.: Untersuchungen zur Kreativität stotternder Schüler der Schule für Sprachbehinderte. Der Sprachheilpädagoge 1975, 2, 27 - 32.
- Becker, H.S.: Outsiders: Studies in the sociology of deviance. Glencoe 1963.
- Becker, R.: Die Lese-Rechtschreibschwäche aus logopädischer Sicht. Berlin 1967.
- Becker, K.P. und Sovak, M.: Lehrbuch der Logopädie. Köln 1975, 2. Aufl.
- Becker, W.C., Madsen, C.H., Arnold, C.R., Thomas, D.R.: The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. The Journal of Special Education. 1967, 1, 287 - 307.
- Beckey, R.E.: A study of certain factors related to retardation of speech. Journal Speech Hearing Disorders 1942, 7, 223 - 244.
- Beech, H.R. und Fransella, F.: Research and experiment in stuttering. Oxford 1968.
- Beermann, H. und Maier, G.: Verhaltensauffälligkeiten bei sprachbehinderten Kindern. Eine Lehrerbefragung an den Sprachheilschulen in München und Rosenheim. Unveröffentl. Examensarbeit. München 1977.
- Behr, K., Grönwoldt, P., Wündel, E., Röseler, R. und Schlotthaus, W.: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Weinheim 1972.
- Belschner, W.: Behandlungsmodelle. In: Belschner, W., Hoffmann, M., Schott, F., Schulze, Ch.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1973, 36 - 58.
- Belschner, W., Hoffmann, M., Schott, F., Schulze Ch.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1973.
- Bergmann, Ch. et al.: Schwierigkeiten junger Lehrer in der Schulpraxis. Gießen 1976.
- Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.
- Berry, M.F.: Language disorders of children. New York 1969.
- Billig, A.L.: A psychological appraisal of cleft palate patients. Proc. Penn. Acad. Sci. 1951, 25, 29 - 32.
- Birbaumer, M.: Neuropsychologie der Angst. München 1973.
- Bittner, G.: Behinderung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung. Heilpädagogik, 1976, 7, 405 - 407.

- Bittner, G., Ertle, Ch., Schmidt, V.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 35. Stuttgart 1974, 13 - 102.
- Blackham, G.J. und Silbermann, A.: Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern. Weinheim 1975.
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Berlin 1972.
- Bloch, E.L. und Goodstein, L.D.: Functional speech disorders and personality: a decade of research. Journal Speech Hearing Disorders, 1971, 3, 295 - 314.
- Blöschl, L.: Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie. Bern 1974, 4. Aufl.
- Braun, O.: Verhaltenstherapeutische Gesichtspunkte im Unterricht der Sprachbehindertenschule. Die Sprachheilarbeit 1975, 2, 51 - 62.
- Braun, O.: Kommunikationspsychologische Aspekte der Sprachrehabilitation bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprachrehabilitation durch Kommunikation. München 1975 a, 64 - 73.
- Bricker, W.A. und Bricker D.D.: A program of language training for the severely language handicapped child. Journal of Exceptional Children 1970, 2, 101 - 111.
- Brookshire, R.H.: Speech pathology and experimental analysis of behavior. Journal Speech Hearing Disorders 1967, 3, 215 - 227.
- Brophy, J.E. und Good, T.L. (Hrsg.: Ulich, D.): Die Lehrer - Schüler-Interaktion. München 1976.
- Brusten, M. und Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973.
- Castell, R., Röder, F. und Artner, K.: Untersuchungen zur Prognostik des Stammelns bei Vorschulkindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1977, 225 - 235.
- Cazden, C.D.: Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch. In: Klein, W. und Wunderlich, G. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt 1973.
- Chomsky, N.: Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt 1969.

- Colemann, J., Wolkin, D.S. und Ashley, L.: Symptoms of behavior disturbance and adjustment to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1977, 18, 201 - 210.
- Conners, C.K.: A Teacher Rating Scale for use in drug studies with children. *American Journal Psychiatry*, 1969, 126, 884 - 888.
- Conners, C.K.: Symptom patterns in hyperkinetic, neurotic and normal children. *Child Development*, 1970, 41, 667 - 683.
- Conneley, J. (Hrsg.): Behavior modification with the retarded child. London 1975.
- Cowen, E.L., Dorr, D.A., Trost, M.A. und Izzo, L.D.: Follow-up study of maladapting school-children seen by non-professionals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1972, 39, 235 - 238.
- von Cranach, B., Hüffner, U., Marte, F. und Pelka, R.: Einschätzskala zur Erfassung gehemmter Kinder im Kindergarten, *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 1976, 4, 146 - 155.
- von Cranach, B., Hüffner, U., Marte, F. und Pelka, R.: HIP-Skala. Faktorwerte der Analyse vom 28.2.1977. Unveröffentl. Arbeit am Staatsinstitut für Frühpädagogik. München 1977.
- Cronbach, L.J.: *Essentials of psychological testing*. New York 1960, 2. Aufl.
- Dannenbauer, F.: Beitrag zum Problem der Interpretation und der differentiellen Überprüfung des Dysgrammatismus unter besonderer Berücksichtigung linguistischer Gesichtspunkte. Unveröffentl. Hausarbeit, München 1976.
- Davison, G.C. und Neale, J.M.: *Abnormal Psychology*. New York 1974.
- Darlay, F.L.: The relationship of parental attitudes and adjustment to the development of stuttering. In: Johnson, W. (Hrsg.): *Stuttering in children and adults*. Minneapolis 1955.
- Deuse, A.: Untersuchung zur sozialen Herkunft der Schüler an Schulen für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* 1975, 6, 183 - 193.
- Deuse, A.: Über die "soziale Einstellung" Sprachbehinderter. *Die Sprachheilarbeit* 1975 a, 2, 37 - 50.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973.

- Diegritz, T. und Rosenbusch, H.S.: Kommunikation zwischen Schülern. München 1977.
- Dieterich, R.: Psychodiagnostik. München 1973.
- Dietrich, G. und Walter, H.: Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache. München 1970.
- Dreitzel, H.P.: Das gesellschaftliche Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1972.
- Dzialdow, E., Fröhlich-Sabarth, V.: Verhaltensauffälligkeiten Berliner Kindergartenkinder. Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 1975, 6, 161 - 173.
- Egolf, D.B., Shames, G.H., Johnson, P.R. und Kasprisin-Burelli, A.: The use of parent - child interaction patterns in therapy for young stutterers. Journal Speech Hearing Disorders. 1972, 222 - 232.
- Ehlers, B. und Ehlers, Th.: Die Verwendbarkeit des Elternurteils zur Aufklärung der Therapiebedürftigkeit und des Therapieverlaufs bei Spieltherapie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1976, 25, 210 - 215.
- Ehlers, B. und Ehlers, Th.: Quantitative Problemkinddiagnose und Therapiekontrolle auf der Basis von Verhaltenseinschätzungen durch die Eltern. In: Tack, W. (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1976 in Regensburg, Göttingen 1977, Bd. 2, 136 - 138.
- Ehlers, B., Ehlers, Th. und Makus, H.: Marburger Verhaltensliste. Ein Elternbefragungsbogen zur Objektivierung therapiezugänglicher Verhaltensschwierigkeiten bei 6 - 12 jährigen Schulkindern. Unveröffentlichtes Manual, Marburg 1977 a.
- Eichlseder, W.: Leserbrief zu dem Artikel: "Zur Behandlung konzentrationsgestörter hyperaktiver Kinder mit DL-Amphetamin." Pädiatrische Praxis, 1974, 14, 574 - 585.
- Eisert, H.G. und Barkey, P.: Verhaltensmodifikation in der Schule. In: Rost/Grunow/Oechsle (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim 1975, 95 - 141.
- Engelkamp, J.: Psycholinguistik. München 1974.

- Ferenbach, M.: Zur seelischen Struktur des Stotterers. *Psyche* 1949, Bd. III, 50, 130 - 139.
- Fernau-Horn, H.: *Die Sprechneurosen*. Stuttgart 1969.
- Ferster, C.: Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children. *Child Development*, 1961, 32, 437 - 456.
- Fink, H. und Niebergall, G.: Versuch der Erfassung von Angsthaltungen bei Kindern mit Stottererscheinungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 1975, 3, 220 - 227.
- Florin, J. und Tunner, W.: *Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen*. München 1970.
- Fransella, F.: *Personal change and reconstruction*. London 1972.
- Frederking, U.: Häufigkeiten, somatische und soziale Bedingungen von Verhaltensstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 1975, 6, 204 - 213.
- Fries, A.: Das sprachbehinderte Kind - ein normales Kind? Festschrift zur 100-Jahr-Feier des Marienvereins Würzburg 1977.
- Fröschels, E.: *Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie)*. Leipzig 1925, 2. Aufl.
- Führung, M. und Lettmayer, O.: *Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung*. Wien 1970, 4. Aufl.
- Fürntratt, E.: Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in FA-Analysen psychologischer Daten. *Diagnostica*, 1969, 15, 62 - 75.
- Gesten, E.L.: A Health Resources Inventory: The development of a measure of the personal and social competence of primary-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1976, 5, 775 - 786.
- Goldfried, M.R. und Kent, R.M.: Herkömmliche gegenüber verhaltenstheoretischer Persönlichkeitsdiagnostik: Ein Vergleich methodischer und theoretischer Voraussetzungen. In: Schulte, D. (Hrsg.): *Diagnostik in der Verhaltenstherapie*, München 1974, 3 - 24.
- Goldmann, R. und Shames, G.H.: A study of the goal-setting behavior of parents of stutters and parents of non-stutters. *Journal Speech Hearing Disorders* 1964 a, 192 - 194.
- Goldmann, R. und Shames, G.H.: Comparison of the goals that parents of stutters and parents of non-stutters set for their children. *Journal Speech Hearing Disorders*, 1964 b, 12, 281 - 291.

- Goodstein, L.D.: Functional Speech disorders and personality: A survey of the research. Journal Speech Hearing Research 1958, 4, 359 - 376.
- Graefe, O.: Zur Klassifikation kindlicher Verhaltensstörungen. Psychologische Rundschau, 1956, 7, 1 - 9.
- Graham, P. und Rutter, M.: Psychiatric disorders in the young adolescent: a follow-up study. Proceed. Royal Social Medicine, 1973, 66, 1226 - 1229.
- Graudenz, J.: Probleme und Erfahrungen bei der Befragung 5 - 6 jähriger Vorschulkinder. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1975, 2, 58 - 63.
- Gray, B.B. und Karmen, J.: The relationship between nonverbal anxiety and stuttering adaptation. Journal Communication Disorders 1967, 1, 141 - 151.
- Grohnfeldt, M.: Die soziale Situation Sprachbehinderter und ihre Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Sprachheilarbeit 1975, 3, 69 - 76.
- Grohnfeldt, M.: Zur Sozialpsychologie sprachbehinderter Schüler. Rheinstetten 1976.
- Grohnfeldt, M.: Stigmatisierung bei Hör- und Sprachbehinderten. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1976 a, 12, 724 - 735.
- Guilford, J.P.: Psychometric methods. New York 1954, 2. Aufl.
- Gutzmann, H.: Sprachheilkunde. Berlin 1924.
- Hager, F., Haberland, H. und Paris, R.: Soziologie und Linguistik. Stuttgart 1975, 3. Aufl.
- Halder, P.: Verhaltenstherapie. Stuttgart 1975, 2. Aufl.
- Haug, U. und Rammer, G.: Sprachpsychologie und Theorie der Verständigung. Düsseldorf 1974.
- Hansen, K.: Die Problematik der Sprachheilschule. Halle 1929.
- von Harnack, G.A.: Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind. Stuttgart 1958.
- Hart, B.M. und Risley, T.R.: Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. Journal Applied Behavior Analysis 1968, 1, 109 - 120.
- Hartmann, H., Mößner, U. und Härle, F.: Zur Frage der Intelligenz und sozialen Entwicklung von Kindern mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1972, 1, 1 - 10.

- Hasemann, K.: Verhaltensbeobachtung. In: Gottschaldt, K., Lersch, Ph., Sander, F., Thomae, H. (Hrsg.): Hdb. der Psychologie, Bd. 6. Psychologische Diagnostik, Göttingen 1971, 3. Aufl., 807 - 837.
- Havers, N.: Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Habil.-Schrift im Fachbereich Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilian-Universität München. München 1977.
- Heidemann, B., Kellner, H.J. und Kopf-Mehnert, Ch.: Erste Erfahrungen mit einer Stotterangsttherapie nach Sheehan bei jugendlichen Stotterern. *Folia phoniatica*, 1975, 27, 133 - 153.
- Herbert, G.W.: Teachers ratings of classroom behavior: Factorial structure. *British Journal of Educational Psychology* 1974, 3, 233 - 240.
- Hewett, F.M.: The emotionally disturbed child in the classroom. Boston 1968.
- Höhn, E.: Der schlechte Schüler, München 1967.
- Hofer, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim 1969.
- Hoffmann, W. und Frese, M.: Verhaltenstherapie in der Sozialarbeit. Salzburg 1975.
- Holm, K. (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen - Die Stichprobe. München 1975.
- Holtz, K.L.: Theoretische und therapeutische Überlegungen zur Integration servo-mechanistischer und lerntheoretischer Erklärungsversuche des Stotterns. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung*, 1974, 27, 193 - 202.
- Homburg, G.: Sprachbehinderte in Anfängerklassen der Grundschule. *Die Sprachheilarbeit*, 1972, 17, 193 - 202.
- Homfeldt, G.: Stigma und Schule, Düsseldorf 1974.
- Hüffner, U., von Cranach, B., Marte, F., Mittelstaedt, M. und Reisbeck, G.: Möglichkeiten der Modifikation von Hemmungsverhalten im Feld des Schulkindergartens. Unveröffentl. Referat auf dem Jahreskongreß der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Berlin 1976.
- Jacoby, J. und Bastine, R.: Sozio-psychologische Erklärungsmodelle. In: Hornstein, W., Bastine, R., Junker, H. und Wulf, Ch.: *Funk-Kolleg, Beratung in der Erziehung* (Bd. 1). Frankfurt 1977, 115 - 143.

- Jahnke, J.: Interpersonale Wahrnehmung. Stuttgart 1975.
- Jantzen, W.: Verhaltensgestörtenpädagogik - praktische Theorie oder Erziehungswissenschaft. Heilpädagogische Forschung, 1974, Bd. V, 57 - 69.
- Jantzen, W., Kammel, Ch., Zeiser, M.: Zur sozialen Herkunft sprachgeschädigter Kinder. Heilpädagogische Forschung 1976, 3, 289 - 298.
- Ihssen, W.: Die Bedeutung von Linguistik, Psycholinguistik und Soziolinguistik für die Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit, 1977, 165 - 176.
- Johnson, S.M., Wahl, G., Martin, S., Johannsson, S.: How deviant is the normal child? In: Ruby, R. und Brady, P. (Hrsg.): Advances in behavior therapie. Vol. 4, New York 1973, 37 - 54.
- Johnson, W.: Stuttering. In: Johnson, W. et al, 1967, 229 - 329.
- Johnson, W., Brown, S.F., Curtis, J.F., Edney, C.W. und Keaster, J.: Speech handicapped school children. New York 1956 und 1967.
- Jones, M.B.: Ethological studies of child behavior. London 1972.
- Kanfer, F.H.: Verhaltenstherapie: Ein neues Theoriegerüst zur Lösung klinisch-psychologischer Probleme. Psychologie und Praxis, 1969, 13, 1 - 18.
- Kanfer, F.H. und Saslow, G.: Behavioral analysis. An alternative to diagnostic classification. Archives of General Psychiatry, 1965, 529 - 538.
- Kanfer, F.H. und Saslow, G.: Verhaltenstheoretische Diagnostik, In: Schulte, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. München 1974, 24 - 60.
- Kanner, L.: Child psychiatry. Springfield 1960, 3. Aufl.
- Kanter, G.: Sozialpsychologische Untersuchungen an sprachbehinderten Kindern in Normal-Schulklassen. Heilpädagogische Forschung, 1964, 38 - 76.
- Karlin, J.W., Karlin, D.B. und Gurren, L.: Development and disorders of Speech in childhood. Springfield-Illinois 1965.
- Kasprisin, A.: Implications of parental verbal behavior for stuttering therapy with children. Paper presented at the annual convention of the American Speech and Hearing Assoc., New York 1970.

- Keese, A.: Das stotternde Kind und seine Behinderung in sozialpsychologischer Sicht. Die Sprachheilarbeit 1972, 1, 24 - 30.
- Keese, A.: Der Einfluß des Hörers auf die Entstehung von Redestörungen. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprachrehabilitation durch Kommunikation, München 1975, 74 - 80.
- Kegel, G.: Sprache und Sprechen des Kindes. Reinbek bei Hamburg 1974.
- Keller, P.: Sprachliche Kommunikation bei sprachbehinderten Schülern. Die Sprachheilarbeit 1973, 3, 65 - 83.
- Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1972, 2. Aufl.
- Kaupp, H.: Psychische Störungen als abweichendes Verhalten. Zur Soziogenese psychischer Störungen. München 1972.
- Kicpera, Ch. und Will, H.: Verhaltensauffälligkeiten bei Münchner Grundschulkindern. Überprüfung des Fragebogens von Connors. Max-Planck-Institut für Psychiatrie, München, in Vorbereitung.
- Kinstler, D.B.: Covert and overt maternal rejection in stuttering. Journal Speech Hearing Disorders 1961, 26, 144 - 155.
- Klein, W. und Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt 1973.
- Kliegel, J.: Stotternde Kinder im Rosenzweig P-F-Test. Zeitschrift für Heilpädagogik 1970, 11, 602 - 606.
- Kluge, K.J.: Verhaltensauffälligkeiten in Grundschulen. Heilpädagogische Forschung, 1974, 5, 1 - 36.
- Knura, G.: Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 1971, 16, 111 - 123.
- Knura, G.: Zur Motivierung des sozialen Verhaltens sprachbehinderter Schüler. In: Orthmann, W. (Hrsg.): Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Berlin 1972, 9 - 34.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungs-Kommission, Bd. 35. Stuttgart 1974, 103 - 188.
- Knura, G.: Sprachheilpädagogik und die Rehabilitation Sprachbehinderter. Der Sprachheilpädagoge 1977, 4, 2 - 12.
- Kohn, M. und Rosman, B.L.: A social competence scale and symptom checklist for the preschool child. Development Psychology, 3, 1972.

- Kozielski, M., Kiese, Ch. und Chilla, R.: Über die Beziehung von Artikulationsstörungen und sozialen Milieubedingungen im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 1976, 4, 190 - 196.
- Kraiker, Ch. (Hrsg.): *Handbuch der Verhaltenstherapie*. München 1974.
- Kramer, J.: *Der Sigmatismus*. Solothurn 1967.
- Krasner, L. und Ullmann, L.P.: *Behavior influence and personality: the social matrix of human action*. New York 1973.
- Krause, R.: Nonverbal interactive behavior patterns in male stutterers during greeting and discussions compared with "competent speakers". Unveröffentl. Forschungsbericht o.O. 1975.
- Krause, R.: Probleme der psychologischen Stottererforschung und Behandlung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 1976, 2, 128 - 143.
- Kröhnert, O.: Zur sozialstrukturellen Bedingtheit von Sprachbehinderungen. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprachstörungen und Mehrfachbehinderungen*. Hamburg 1971, 219 - 222.
- Kuhlen, V.: *Verhaltenstherapie im Kindesalter*. München 1974, 4. Aufl.
- Kunert, S.: *Verhaltensstörungen und psychagogische Maßnahmen bei körperbehinderten Kindern*. Neuburgweier 1974.
- Kupietz, S. Bialer, J., Winsberg, B.A.: A behavior rating scale for assessing improvement in behaviorally deviant children: A preliminary investigation. *American Journal of Psychiatry* 1972, 128, 1432 - 1436.
- LaFollette, A.C.: Parental environment of stuttering children. *Journal Speech Hearing Disorders* 1956, 21, 202 - 207.
- Laing, R.: *The politics of experience*. New York 1967.
- Langenmayr, A. und Späth, H.: Cluster-Analyse neurotischer Symptome bei Kindern und Jugendlichen. *Klinische Psychologie*, 1977, 2, 83 - 99.
- Lawton, D.: *Soziale Klassen, Sprache und Erziehung*. Düsseldorf 1970.
- O'Leary, K.D. und O'Leary, S.G.: *Behavior modification with children*. In: O'Leary, K. D. und O'Leary, S.G. (Hrsg.): *Classroom Management*. New York 1972, 1 - 49.
- Lerea, L.: Progress in speech therapie in relation to personality. *Journal Speech Hearing Disorders* 1956, 21, 202 - 207.

- Lerman, J.W., Thaw, J., Paesani, A. und Holley, S.: The stigma of stuttering. In: Loebell, E. (Hrsg.): 16. Int. Congr. Logopedics and Phoniatrics, Interlaken. Basel 1974, 297 - 300.
- Liebmann, A.: Vorlesungen über Sprachstörungen, H. 1, 2. Aufl. Berlin 1924.
- Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1967.
- Limbach, B.: Die Reaktion von partiell stammelnden und sprachunauffälligen Lernbehinderten. Unveröffentl. Examensarbeit, Mainz 1972.
- Lovaas, O.J. und Bucher, B.D. (Hrsg.): Perspectives in behavior modification with deviant children. Prentice - Hall 1974.
- Love, L. und Kaswan, J.: Troubled children. New York 1974.
- Luchsinger, R.: Poltern. Erkennen, Ursachen und Behandlung. Berlin 1963.
- Luchsinger, R. und Arnold, G.E.: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien 1970, 3. Aufl.
- McDonald, J.D. und Blott, J.P.: Environmental language intervention. Journal Speech Hearing Disorders 1974, 3, 224 - 256.
- McReynolds, L.V.: Contingencies and consequences in speech therapy. Journal Speech Hearing Disorders 1970, 1, 12 - 24.
- Martens, K.: Sprachliche Kommunikation in der Familie. Kronberg 1974.
- Martin, R.: Stuttering and perseveration in children. Journal Speech Hearing Research 1962, 5, 332 - 339.
- Mees, U. und Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Donauwörth 1977.
- Milisen, R.: The incidence of speech disorders. In: Travis, A.: Handbook of speech pathology and audiology. New York 1971.
- Moll, K.L. und Darlay F.L.: Attitudes of mothers of articulatory-impaired and speech-retarded children. Journal Speech Hearing Disorders 1960, 25.
- Moncur, J.P.: Symptoms of maladjustment differentiating young stutterers from non-stutterers. Child Development, 1955, 26, 91 - 96.
- Moore, H. und Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1960, 12, 86 - 119.
- Morris, H.L.: Communication skills of children with cleft lips and palates. Journal Speech Hearing Research 1962, 5, 79 - 90.

- Motesch, M., Affeld-Niemeyer, P., Bader, L. und Hofert, H.: Zur Analyse der Interaktion von stotternden Kindern und ihren Eltern. In: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (Hrsg.): Verhaltenstherapie-Praxis, Sonderheft II, 1977, 190 - 210.
- Müller, R.G.E.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern. München 1970, 2. Aufl.
- Müller, U.: Determinanten des Verstehens und Beurteilens der Sprache Sprachgestörter durch Sprachgesunde. Die Rehabilitation 1976, 15, 229 - 237.
- Nie, N.H., Hull, C.H., Jenkins, J.G., Steinbrenner, K. und Bent, D.H.: SPSS - Statistical Package for the Social Sciences, 2. Aufl. McGraw-Hill 1975.
- Nickel, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern 1975.
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1969, 9. Aufl.
- Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihre Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt 1972.
- Ott, M.: Sprachverhalten und Schulerfolg. Weinheim 1976.
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.
- Orthmann, W.: Sprachheilpädagogik - Sprachbehindertenpädagogik - Sprachsonderpädagogik. Die Rehabilitation 1971, 1, 33 - 39.
- Orthmann, W.: Das sprachliche Kommunikationsfeld der Schule als Mittel der Rehabilitation. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprachrehabilitation durch Kommunikation. München 1975, 9 - 26.
- Otto, K.: Disziplin bei Mädchen und Jungen. Berlin 1970.
- Patterson, G.R.: An empirical approach to the classification of the disturbed children. Journal of Clinical Psychology, 1964, 20, 326 - 337.
- Pawlik, K.: Diagnose der Diagnostik. Stuttgart 1976.
- Perkins, W.H.: Speech pathology. Saint-Louis 1971.
- Peterson, D.R.: Behavior Problems of the middle childhood. Journal of Consulting Psychology, 1961, 25, 205 - 209.
- Phillips, E.L.: Problems in educating emotionally disturbed children. In: Schiefelbusch, R. L. (Ed.): Methods in special education. New York 1967.

- Phillips, L. und Draguns, J.G.: Classification of the behavior disorders. *Annual Review of Psychology*, 1971, 22, 447 - 482.
- Pimm, J.B., Quay, H.C. und Werry, J.S.: Dimensions of problem behavior in first grade children. *Psychology in the Schools*, 1967, 4, 155 - 157.
- Probst, H.: Lernbehinderte und Normalschüler. Persönlichkeitseigenschaften und sozio-ökonomischer Hintergrund. Bern 1976.
- Puppe, P.: Sprachauffälligkeit im Vorschulalter - der neue Schwerpunkt einer zeitgemäßen Sprachbehindertenpädagogik. *Die Sprachheilarbeit*, 1976, 5, 141 - 152.
- Quay, H.C.: Patterns of aggression, withdrawal, and immaturity. In: Quay, H.C. und Werry, J.S. (Ed.): *Psychopathological disorders of childhood*. New York 1972, 1 - 30.
- Quay, H.C. und Werry, J.S. (Ed.): *Psychopathological disorders of childhood*. New York 1972.
- von Riper, J.: Artikulationsstörungen. Berlin 1970
- von Riper, J.: The treatment of stuttering. Englewood Cliffs 1973.
- Risley, T. und Wolf, M.: Establishing functional speech in echolalic children. *Behavior Research and Therapie* 1967, 5, 73 - 88.
- Robins, L.N.: Follow-up studies of behavior disorders in children. In: Quay, H.C. und Werry, J.C.: *Psychopathological disorders of childhood*. New York 1972, 414 - 450.
- Rosemann, B.: Verhalten in sozialen Situationen. In: Rosemann, B. und Neubauer, W.F.: *Sozialpsychologie des Führungsverhaltens*. Bonn-Bad-Godesberg 1975.
- Ross, A.O., Lacey, H.M. und Parton, D.A.: The development of a behavior checklist for boys. *Child Development*, 1965, 36, 1013 - 1027.
- Rumler, A.: Über die Behandlung des Polterns. In: Aschenbrenner, H. (Hrsg.): *Sprachheilpädagogik*. Wien 1975.
- Rutter, M.: A children's behavior questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 1967, 8, 1 - 11.
- Rutter, M.: Concepts of autism: A review of research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1968, 9, 1 - 25.
- Rutter, M. und Graham, P.: The reliability and validity of the psychiatric assessment of the child: I. Interview with the child. *British Journal of Psychiatry*, 1968, 114, 563 - 579.

- Sander, A.: Die statistische Erfassung von Behinderten in der BRD.
In: Muth, J. (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973, 13 - 110.
- Sander, A.: (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976.
- Schlieben-Lange, B.: Linguistische Pragmatik. Stuttgart 1975.
- Schmidt, H.: Grundformen von Sprachablaufstörungen und ihre Behandlungskriterien. In: Hahn, K.H. und Müller, G.H. (Hrsg.): Sprach- und Sprachnormen, Heidelberg 1974, 43 - 52.
- Schmidtchen, S.: Psychologische Tests für Kinder und Jugendliche. Göttingen 1975.
- Schmidtchen, S. (Hrsg.): Handbuch der Klientenzentrierten Kindertherapie. Kiel 1976, 2. Aufl., Vorabdruck.
- Schmidtchen, S., Ondarza, G., Dahme, B.: Faktorenanalytische Untersuchung von Verhaltensstörungen bei Kindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1974, 23, 270 - 276.
- Scholz, H.J.: Normbegriffe und Begriffsnormierung in der Sprachbehindertenpädagogik. In: Lotzmann, G.: Sprach- und Sprechnormen. Heidelberg 1974, 43 - 53.
- Schraml, W.J., Baumann, U.: Klinische Psychologie, Bern 1974.
- Schulte, D.: Ein Schema für Diagnose und Therapieplanung in der Verhaltenstherapie. In: Schulte, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. München 1974, 75 - 105.
- Schulze, A. und Teumer, J.: Untersuchungen über Vorkommen und Häufigkeit von Sprachschädigungen im Vorschul- und Schulalter. Die Sprachheilarbeit, 1973, 6, 161 - 174.
- Schumacher, G.: Verhaltensgestörte Schüler. Bonn-Bad Godesberg 1974, 2. Aufl.
- Schweckendiek, W. und Danzer, C.: Psychologische Untersuchungen bei Patienten mit Spaltbildungen. Zeitschrift für Heilpädagogik 1969, 11, 621 - 625.
- Searle, J.R.: Sprechakte. Ein sprachpsychologisches Essay. Frankfurt 1971.
- Sederqvist, P.A.: Speech disorders and sociopreferential dynamics. Helsinki 1970.
- Seemann, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin 1969.
- Seiß, R.: Beratung und Therapie im Raum der Schule. Bad Heilbrunn 1976.

- Seitz, W.: Persönlichkeitsbeurteilung durch Fragebogen. Braunschweig 1977.
- Selg, H.: Pädagogische Verhaltensmodifikation. In: Mees, U. und Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Donauwörth 1977, 122 - 133.
- Selg, H. und Bauer, W.: Forschungsmethoden der Psychologie. Stuttgart 1973, 2. Aufl.
- Sheehan, J.G.: Personality approaches. In: Sheehan, J.G. (Hrsg.): Stuttering, Research and Therapy. New York 1970.
- Sheehan, J.G. (Hrsg.): Stuttering: research and therapy. New York 1970.
- Sheflen, A.E.: Communicational structure. Analysis of a psychotherapy transaction. Bloomington 1973.
- Shepherd, M., Oppenheim, B., Mitchell, Sh.: Auffälliges Verhalten bei Kindern. Göttingen 1973.
- Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München 1969.
- Sloane, H. und MacAulay, B. (Hrsg.): Operant procedures in remedial speech and language training. Boston 1968.
- Solomon, J.L.: Personalitiy and behavior patterns of children with functional defects of articulation. Child Development 1961, 32 731 - 737.
- Sovak, M.: Soziale Faktoren in der Palatolalie. Wiss. Z. Univ. Halle, März 1963, 201 - 206.
- Speck, O.: Früherziehung behinderter und sozial benachteiligter Kinder. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1973, 9, 727 - 736.
- Stang, H.: Eine Untersuchung der Klientel dreier Einrichtungen zur stationären Stotterertherapie mit 138 stotternden Grund- und Hauptschülern. Die Sprachheilarbeit, 1977, 3, 70 - 74.
- Stapf, K.H., Hermann, Th., Stapf, A. und Stäcker, K.H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Bern 1972.
- Stepanek, J.: Spezielle Sprachentwicklungsstörungen durch Deprivation und Hyperprotection. Der Sprachheilpädagoge 1977, 2, 36 - 50.
- Steuber, H.: Zur Häufigkeit von Verhaltensstörungen im Grundschulalter, Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1972, 22, 246 - 250.
- Strobel, H.: Lern- und Leistungsstörungen: Genese, Therapie und Prophylaxe. Stuttgart 1975.

- Swift, M.S. und Spivak, G.: Alternative teaching strategies. Helping behaviorally troubled children achieve. A guide for teachers and psychologists. Champaign 1975.
- Tausch, A., Kettner, U., Steinbach, J. und Tönnies, S.: Effekte kindzentrierter Einzel- und Gruppengespräche mit unterprivilegierten Kindergarten- und Grundschulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1973, 20, 77 - 88.
- Tent, L.: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K., Parey, E. und Tent, L.: Schätzen und Messen in der Unterrichtsforschung. Weinheim 1973, 11 - 73.
- Tent, L.; Fingerhut, W., Langfeldt, H.P.: Quellen des Lehrerurteils. Weinheim 1976.
- Teumer, J.: Untersuchungen über die Motorik sprachbehinderter Kinder. Neue Ergebnisse der Heil- und Sonderpädagogik, 1. Bonn-Bad Godesberg 1969, 17 - 27.
- Teumer, J.: Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte. Die Sprachheilarbeit, 1972, 1, 1 - 12.
- Teumer, J.: Aspekte der Früherfassung (Früherkennung und Frühförderung) sprachgeschädigter Kinder. Die Sprachheilarbeit 1978, 1, 1 - 16.
- Thalmann, C.H.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Stuttgart 1974, 2. Aufl.
- Theiner, C.H.: Die Unterscheidung zwischen fehlerhaft und richtig gebildeten Sprachlauten durch stammelnde Vorschulkinder. Die Sonderschule, 1969, 2, 110 - 112.
- Thomas, D.R., Becker, W.C., Armstrong, M.: Production and elimination of disruptive classroom behavior by systematically varying teacher's behavior. Journal of Applied Behavior Analysis 1968, 35 - 45.
- Tornow, H.: Versuch einer Klassifikation verhaltensauffälliger Grundschüler. Eine empirische Typologie. Heilpädagogische Forschung, 1977, 1, 74 - 84.
- Trapp, E.P. und Evans, J.: Functional articulatory defect and performance on a non-verbal task. Journal Speech Hearing Disorders 1960, 25, 176 - 180.
- Tunmer, W.: Analyse und Modifikation des Stotterns. In: Kraiker, Ch. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974.

- Ulich, D. und Mertens, W.: Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim 1976, 3. Aufl.
- Ulich, K.: Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie. München 1976.
- Ullmann, L.P. und Krasner, L. (Hrsg.): Case studies in behavior modification. New York 1965.
- Ullmann, L.P. und Krasner, L.: A psychological approach to abnormal behavior. Prentice Hall 1969.
- Voit, H.: Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung. Rheinstetten 1977.
- Wahler, R.G.: Some structural aspects of deviant child behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1975, 8, 27 - 42.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.H. und Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969.
- Weinert, F.E.: Die Familie als Sozialisationsbedingung. In: Weinert, F.E., Graumann, C.F., Heckhausen, H. und Hofer, M. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt 1974.
- Weinert, H.: Die Bekämpfung von Sprachfehlern. Berlin-Ost 1974.
- Wendeler, J.: Intelligenztests in Schulen, Weinheim 1974, 4. Aufl.
- Wendlandt, W.: Resozialisierung erwachsener Stotternder. Berlin 1975, 2. Aufl.
- Werry, J.S.; Sprague, R.L. und Cohen, M.N.: Conner's Teacher Rating Scale for use in drug studies with children - An empirical study. Journal of Abnormal Child Psychology, 1975, 3, 217 - 229.
- Westmann, J.C., Rice, D.L. und Bermann, E.: Nursery School behavior and later school adjustment. American Journal of orthopsychiatry, 1967, 37, 725 - 731.
- Westrich, E.: Der Stotterer. Bonn-Bad Godesberg 1971.
- Weyffen, M.: Untersuchungen der Wortfindung bei normalsprechenden und bei stotternden Jugendlichen im Alter von 8 - 16 Jahren. Folia Phoniatrica, 1961, 13.
- Wiechmann, J.: Sprachliche Reihenuntersuchungen an Hamburger Schulanfängern 1959. In: Gehörlose, Schwerhörige und sprachkranke Schüler in Hamburg. Ehrengabe der Schulbehörde Hamburg, 1968.
- Winitz, H.: Articulatory acquisition and behavior. New York 1969.

- Wood, K.S.: Parental maladjustment and functional articulatory defects in children. *Journal Speech Disorders*, 1946, 11, 225 - 275.
- Wulbert, M., Inglis, S., Kriegsmann, E. und Mills, B.: Language delay and associated mother-child interactions. *Developmental psychology* 1975, 1, 61 - 70.
- Wulff, J. und Wulff, H.: Die Sprachbehandlung der Lippen-Kiefer-Gaumen-Patienten. *Der Sprachheilpädagoge* 1976, 4, 1 - 31.
- Wunderlich, D.: Sprechakte. In: Maas, U. und Wunderlich, D. (Hrsg.): *Pragmatik und sprachliches Handeln*. Frankfurt 1972, 69 - 188.
- Wurst, F.: *Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung*. Wien 1973.
- Wyatt, G.L.: Stottern und Poltern: Differentialdiagnose und Therapie. In: Hahn, K.H. und Müller, H.G. (Hrsg.): *Stottern - Poltern*. Hamburg 1975, 71 - 82.
- Wygotski, L.S.: *Denken und Sprechen*. Stuttgart 1971.
- Wyllie, H.L., Feranchak, P. und McWilliams, B.: Characteristics of children with speech disorders seen in a child guidance center. *Percept. mot. skills*, 1965, 20, 1101 - 1107.
- Zimmermann, K.W. und Schneider, J.: Über Untersuchungen der Intelligenz, Konzentration und Ängstlichkeit bei sprachauffälligen Volksschülern. *Die Sprachheilarbeit* 1968, 2.
- Ziv, A.: Children's behavior problems as viewed by teachers, psychologists, and children. *Child Development*, 1970, 41, 871 - 879.
- Zuckrigl, A.: *Sprachschwächen*. Villingen 1964.

ANHANG

<u>Inhalt</u>	Seite
Angaben zur Person des Schülers, Globalurteile	222
Elternfragebogen (Marburger Verhaltensliste, MVL)	224
Erzieherfragebogen (HIP-Skala)	232
Lehrerfragebogen	239
Lehrer-, Erzieherfragebogen: Rotierte Faktor- Ladungsmatrix	242

Die genannten Fragebogen sind urheberrechtlich geschützt. Eine Vervielfältigung und Weitergabe an Dritte ist untersagt.

Kind Nr.

Angaben zur Person des Schülers (vom Lehrer/Erzieher auszufüllen):

Geschlecht Klasse Alter Intelligenzquotient

Wieviele Monate ist das Kind in Ihrer Klasse?

		leicht	mittel	schwer	
<u>Sprachauffälligkeit:</u>	Stammeln				
	Stottern				
	Poltern				
	Dysgrammatismus				
	Näseln				
	Zentral bedingte Sprachauffällig- keit				

Sonstige Sprachauffälligkeiten:

leicht: Kind ist für Sie oder die Umwelt gut verständlichmittel: Kind ist für Sie oder die Umwelt mit Aufmerksamkeit verständlichschwer: Kind ist für Sie oder die Umwelt nur schwer verständlichFamiliensituation

Beruf des Vaters (oder Hauptverdieners der Familie)

.....

Familie vollständig (Eltern nicht alleinstehend) ja ☐ nein ☐

Gibt es Ihrem Wissen nach in der Familie des Kindes Schwierigkeiten oder Probleme, wodurch das Kind besonders belastet wird? Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an!

große	geringe	keine familiären Probleme	unbekannt
-------	---------	---------------------------	-----------

Lebt das Kind z.Zt. in einem Heim?

nein ☐ tagsüber ☐ die ganze Woche ☐

Globalurteil

Wie würden Sie das Sozialverhalten des Kindes verglichen mit dem gleichaltriger, sprachunauffälliger Kinder insgesamt einschätzen? Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an!

viel auffälliger	auffälliger	etwa gleich	weniger auffällig	viel weniger auffällig
------------------	-------------	-------------	-------------------	------------------------

☐

Bitte geben Sie vor Ausfüllen des Fragebogens auch ein Globalurteil über das Verhalten des Kindes, hinsichtlich Störverhalten, Aggressivität einerseits und Gehemmtheit, Zurückgezogenheit, Ängstlichkeit andererseits, jeweils an dem Klassendurchschnitt geschätzt. Geben Sie dabei bitte auch an, ob Sie oder die Umgebung das Verhalten als so auffällig oder schwierig beurteilen, daß das Kind noch über Ihre logopädisch-pädagogischen Maßnahmen hinaus Therapie bereits bekommt oder bekommen sollte (z.B.: Spieltherapie, Beschäftigungstherapie, Gesprächspsychotherapie, Verhaltenstherapie).

Störverhalten, Aggressiondeutlich über dem Durchschnitt
☐

bekommt Therapie

☐

Durchschnitt

☐

sollte Therapie bekommen

☐
deutlich unter dem Durchschnitt
☐
☐
☐
Gehemmtheit, Zurückgezogenheit, Ängstlichkeitdeutlich über dem Durchschnitt
☐

bekommt Therapie

☐

Durchschnitt

☐

sollte Therapie bekommen

☐
deutlich unter dem Durchschnitt
☐
☐
☐

KIND Nr.....

ELTERNRACEBOGEN

Marburger Verhaltensliste

Auf den folgenden Seiten werden Sie gefragt, an wieviel Tagen innerhalb der letzten 2 Wochen Sie bestimmte Verhaltensweisen bei Ihrem Kind beobachten konnten. Zuerst finden Sie 3 Beispiele, die Ihnen die Beantwortung erleichtern sollen:

bitte blättern Sie um

Beispiele

Dies hier beschriebene Verhalten konnte
ich in den letzten zwei Wochen an ?
Tagen beobachten.

Beispiel I

Kaut bei den Schulaufgaben am Füller, Bleistift usw. (5)

(Hier steht in dem Kreis eine 5, weil Sie dieses
Verhalten in den letzten zwei Wochen an fünf Tagen
beobachten konnten)

Beispiel II

Ist auffällig wenig bei den Hauptmahlzeiten (2)

(Hier steht im Kreis eine 2, weil Sie in den
letzten zwei Wochen dieses Verhalten an zwei
Tagen beobachten konnten)

Beispiel III

Verwendet Ausdrücke aus der Kindersprache (14)

(Hier steht im Kreis eine 14, weil Sie in den
letzten zwei Wochen dieses Verhalten an jedem
Tag beobachten konnten)

Gefragt wird also immer nach der Zahl Ihrer Beobachtungen in den
letzten zwei Wochen. Wenn Ihr Kind ein bestimmtes Verhalten bis-
her immer gezeigt hat, in den letzten beiden Wochen aber nicht,
müssen Sie also in den zugehörigen Kreis eine Null eintragen:

Beispiel

Zieht sich zurück, wenn Besuch kommt (0)

(Hier steht im Kreis eine 0, weil Sie in den letzten
zwei Wochen dies Verhalten an keinem Tag beobachten
konnten)

Nicht immer werden Sie sich ganz genau erinnern können, wie oft etwas
in den letzten zwei Wochen passiert ist. In einem solchen Fall tragen
Sie bitte die Zahl ein, die Ihrer Meinung nach noch am ehesten zu-
trifft. In die Kreise dürfen nur Zahlen eingetragen werden. Lassen
Sie bitte keinen Kreis aus.

Bitte blättern Sie um

Dies hier beschriebene Verhalten konnte ich
in den letzten zwei Wochen an ? Tagen be-
obachten.

1. Will alles selbst können und machen, schätzt seine Möglich-
keiten falsch ein. ☐
2. Zeigt nach einem Fernsehprogramm starke Angst. ☐
3. Klammert sich in einer unbekannten Situation an die Mutter
(oder andere bekannte Erwachsene). ☐
4. Fragt öfters, wie lange noch etwas dauert. ☐
5. Zerstört oder zerpfückt Blumen und Pflanzen. ☐
6. Wirft sich auf den Boden und schreit, wenn es etwas nicht
bekommt oder tun darf. ☐
7. Erzählt, daß andere es in der Schule meiden, daß niemand
neben ihm sitzen will usw. ☐
8. Sucht im Wettspiel einen "sicheren Platz", um nicht zu ver-
lieren. ☐
9. Weicht in fremder Umgebung der Mutter nicht von der Seite. ☐
10. Zieht sich bei Angst die Bettdecke über den Kopf. ☐
11. Muß (auch bei kleinen Einkäufen) mit einem Zettel einkaufen
gehen. ☐
12. Hält beim Spielen nicht lange durch und gibt schnell auf. ☐
13. Beklagt sich, daß andere Kinder seine Spielvorschläge nicht
annehmen und nicht mit ihm spielen wollen. ☐
14. Will abends nicht allein zu Hause bleiben. ☐

bitte umblättern



Dies hier beschriebene Verhalten konnte
in den letzten zwei Wochen an 2 Tagen
beobachtet werden.

15. Ist schnell von etwas begeistert, hält aber nicht lange durch. ☐
16. Zeigt nicht von selber die Hausaufgaben vor. ☐
17. Weint bei den Hausaufgaben. ☐
18. Geht nicht zu Schulkameraden, die es auf der Straße spielen sieht. ☐
19. Gibt auf Fragen anderer keine oder nur kurze Antwort. ☐
20. Hat Angst in die Schule zu gehen. ☐
21. Weiß nicht mehr, was als Hausaufgabe gestellt wurde. ☐
22. Fängt bei einem ganz geringen Anlaß zu weinen an. ☐
23. Kann nicht stillsitzen, rutscht auf dem Stuhl hin und her. ☐
24. Spricht mit Spieltieren oder Puppen. ☐
25. Kann im Spiel (z.B. 'Mensch-ärgere-dich-nicht') schlecht verlieren. ☐
26. Fängt innerhalb kurzer Zeit viele Dinge an und führt keines zu Ende. ☐
27. Wacht nachts angstvoll weinend oder schreiend auf. ☐
28. Hat erhebliche Schwierigkeiten (heftige Auseinandersetzungen) mit seinen Geschwistern. ☐

bitte umblättern

Dies hier beschriebene Verhalten konnte ich in
den letzten zwei Wochen an ? Tagen beobachten

29. Fragt immer wieder nach, ob ein Versprechen auch ganz bestimmt eingehalten wird. ☐
30. Zeigt Angst vor der Dunkelheit. ☐
31. Steht einfach herum, wenn andere Kinder spielen. ☐
32. Gibt Geld aus, um damit die Zuwendung anderer Kinder zu erlangen. ☐
33. Sagt auf die Frage nach dem Grund für sein Verhalten: "Das weiß ich nicht." ☐
34. Stört die Spiele anderer Kinder, wenn es nicht selber daran teilnehmen darf. ☐
35. Stampft mit den Füßen auf, schlägt Türen zu, tritt gegen Stühle usw., wenn es wütend ist. ☐
36. Erzählt, daß andere Kinder es in der Schule ausgelacht, gehänselt, geärgert oder geprügelt haben. ☐
37. Kommt alleine, ohne Begleitung anderer Kinder, von der Schule nach Hause. ☐
38. Spielt mit Spielsachen jüngerer Kinder. ☐
39. Wirft mit Gegenständen, wenn es wütend ist. ☐
40. Beschwerd sich über Geschwister oder andere Kinder. ☐
41. Ißt und trinkt nichts bei fremden Leuten. ☐
42. Geniert sich, jemanden nach dem Weg usw. zu fragen. ☐
43. Erzählt Phantasiegeschichten, um Eindruck zu machen. ☐

bitte umblättern



Dies hier beschriebene Verhalten konnte in
den letzten zwei Wochen an 2 Tagen beobachtet werden.

- 44. Gibt nach einem Mißerfolg anderen die Schuld und beschimpft sie. ☐
- 45. Wird bei geringem Anlaß jähzornig. ☐
- 46. Will nur Hausaufgaben machen, wenn die Mutter dabei ist. ☐
- 47. Sitzt oder steht mit offenem Mund da. ☐
- 48. Sagt, wenn man etwas von ihm verlangt: "Das kann ich nicht." ☐
- 49. Behält in fremder Umgebung den einmal eingenommenen Platz bei. ☐
- 50. Kann sich nicht beeilen, wenn die Zeit drängt. ☐
- 51. Schiebt Verpflichtungen auf andere ab. ☐
- 52. Verlegt oder verliert Schulsachen oder Schulbücher. ☐
- 53. Unachtsam auch bei einfachen Tätigkeiten Dinge, die man eigentlich sehen müßte, "hat Scheuklappen". ☐
- 54. Fragt bei einer Tätigkeit häufig nach, ob das, was es tut, auch richtig ist. ☐
- 55. Knufft und petzt andere Kinder. ☐
- 56. Kann nur kürzere Zeit (etwa 5-10 Minuten) konzentriert an einer Tätigkeit arbeiten. ☐
- 57. Nimmt bei plötzlicher Bewegung eines anderen schützend die Arme hoch. ☐

bitte umblättern

KL 1: KA 4: SK 4: US 4: IL 4: +

Dies hier beschriebene Verhalten konnte ich in
den letzten zwei Wochen an 2 Tagen beobachten.

- 58. Zeigt und erzählt immer wieder, was es besonders gut kann. ☐
- 59. Kann schlecht abwarten und möchte seinen Wunsch sofort erfüllt haben. ☐
- 60. Spielt lieber mit Vater und Mutter als mit anderen Kindern. ☐
- 61. Spielt am Nachmittag allein oder mit den Geschwistern. ☐
- 62. Versteckt anderen Dinge und läßt sie dann suchen. ☐
- 63. Ist bei den Hausaufgaben leicht ablenkbar, guckt zum Fenster hinaus usw. ☐
- 64. Kaut an den Nägeln. ☐
- 65. Gibt bei einem kleinen Mißerfolg gleich auf. ☐
- 66. Ahmt andere Kinder auffallend stark nach. ☐
- 67. Wird verlegen oder weicht aus, wenn es Schulkameraden auf der Straße begegnet. ☐
- 68. Dreht an den Knöpfen oder nestelt an seiner Kleidung herum. ☐
- 69. Spielt mit jüngeren Kindern (die Geschwister sind nicht gemeint). ☐
- 70. Sagt, wenn es etwas gebastelt, gemalt oder gearbeitet hat "Das ist nicht gut" oder Ähnliches. ☐
- 71. Fängt beim Malen immer wieder ein neues Bild an, malt aber keines zu Ende. ☐

bitte umblättern



Dies hier beschriebene Verhalten konnte
in den letzten zwei Wochen an 2 Tagen be-
achten.

72. Kann sich mit einer plötzlichen Veränderung im Tages-
lauf schlecht abfinden. ☐
73. Arbeitet auch dann an einer Aufgabe weiter, wenn es merkt,
daß der Lösungsweg falsch ist. ☐
74. Sucht Streit mit anderen Kindern. ☐
75. Schimpft bei schwierigen Aufgaben auf den Lehrer. ☐
76. Wechselt schnell und unvermittelt zwischen Lust und
Unlust. ☐
77. Gibt bei einer Begrüßung nicht von selbst die Hand. ☐
78. Ärgert andere über längere Zeit, stichelt, ohne aufzu-
hören. ☐
79. Ist in fremder Umgebung befangen und scheu. ☐
80. Verteidigt sich bei Beschuldigungen fast schreiend. ☐

Vergewissern Sie sich bitte, daß Sie zu allen Verhaltensweisen Stellung
genommen haben, und geben Sie bitte noch an, wer den Bogen ausgefüllt
hat (Zutreffendes bitte unterstreichen):

Die Angaben wurden gemacht

von der Mutter
von beiden Eltern gemeinsam
vom Vater
von

Für Zusätze, Bemerkungen usw. benutzen Sie bitte die Rückseite.

V i e l e n D a n k

EL 6: KA 6: SK 6: US 4: IL 6: ☐

H I P

=====

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile die entsprechende Merkmalsausprägung an.

Bitte machen Sie nur ein Zeichen pro Zeile und beantworten Sie alle Fragen.

1. Das Kind kann seine Bedürfnisse sehr gut äußern (z.B. ich möchte jetzt das tun oder nicht tun).

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

2. Das Kind gibt häufig Anweisungen und Befehle.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

3. Das Kind läßt sich Gefühle wenig anmerken (es schluckt Ärger, Enttäuschung, Wut etc. in sich hinein).

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

4. Das Kind ist meistens mit Kompromißvorschlägen anderer einverstanden.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

5. Das Kind spielt häufiger mit anderen Kindern (gemeinsam etwas bauen, Rollenspiele etc.) als neben anderen Kindern (malen, basteln etc.)

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

6. Das Kind isoliert sich, spielt häufig allein während des Freispiels.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

7. Das Kind beansprucht häufig das Spielzeug oder Eigentum anderer durch Fordern oder durch Wegnehmen.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

8. Das Kind sucht eher Körperkontakt (Handhalten, Streicheln u.ä.) zur Erzieherin als zu Kindern.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

9. Das Kind setzt seine Bedürfnisse energisch durch.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

10. Das Kind stottert leicht oder verhaspelt sich.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

11. Das Kind verhält sich motorisch sehr aktiv.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

12. Das Kind setzt seine Bedürfnisse oft mit aggressiven Verhaltensweisen durch.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

13. Das Kind versteckt sich häufig hinter Äußerungen wie "das darf man nicht", "das ist nicht erlaubt" o. ä.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

14. Das Kind traut sich bei bestimmten Aufgabenstellungen wenig zu.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

15. Das Kind zeigt Initiative und Einfallsreichtum im Freispiel, so daß die anderen Kinder seinen Spielvorschlägen oft folgen.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

16. Das Kind macht Kompromißvorschläge, um fremde Bedürfnisse mit den eigenen zum Ausgleich zu bringen.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

17. Das Kind sitzt bei Kreisspielen oder beim Freispiel häufig in der Nähe der Erzieherin.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

18. Das Kind übernimmt in bestimmten Situationen von sich aus Verantwortung für die Gruppe oder einzelne (z.B. Vorbereiten gemeinsamer Aktivitäten, einzelnen Hilfestellung leisten u.a.).

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

19. Das Kind beschäftigt sich eher nach Anweisung und Anleitung der Erzieherin als aufgrund eigener Spielideen.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

20. Das Kind sucht Körperkontakt, indem es andere neckt oder streichelt.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

21. Das Kind wendet sich häufiger an die Erzieherin als an seine Spielkameraden.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

22. Das Kind wird widerspenstig oder bockig, wenn es nicht seinen Willen bekommt.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

23. Das Kind spricht wenig von sich aus.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

24. Das Kind versucht häufig, sich Gemeinschaftsaufgaben (Tischdecken, Aufräumen, Vorbereitungen etc.) zu entziehen.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

25. Das Kind sucht von der Erzieherin Anregung oder Hilfe zu bekommen, bevor es etwas Neues beginnt.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

26. Das Kind versucht in Rollenspielen eine Führerrolle zu übernehmen.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

27. Das Kind zeigt Verständnis für die Wünsche und Bedürfnisse anderer Kinder seiner Gruppe.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

28. Das Kind kümmert sich wenig darum, von der Erzieherin Zuwendung oder Bestätigung zu erhalten.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

29. Das Kind gibt bei Mißerfolg rasch auf.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

30. Das Kind verteidigt sich auf Aggressionen in ähnlich aggressiver Weise

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

31. Das Kind beteiligt sich gern an einem Schabernack.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

32. Das Kind setzt sich kaum jemals über Regeln hinweg (Dazwischenreden, Stören etc.).

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

33. Das Kind nimmt häufig nur passiv an den Beschäftigungen anderer teil.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

34. Das Kind neigt dazu, in die Spiele anderer Kinder stören/einzugreifen

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

35. Das Kind läuft rasch zur Erzieherin, wenn es Schwierigkeiten hat.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

36. Das Kind lacht gern und laut, wenn es sich freut.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

37. Das Kind wird selten von sich aus aktiv.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

38. Das Kind setzt seine Bedürfnisse auch auf Kosten anderer Kinder durch.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

39. Das Kind ist meistens bestrebt, es der Erzieherin "recht" zu machen.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

40. Das Kind bemüht sich, Gruppenregeln zur Geltung zu bringen, um gemeinsame Aktivitäten zu erleichtern.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

41. Das Kind spricht leise.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

42. Das Kind sucht kaum jemals die Nähe der Erzieherin.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

43. Das Kind macht ungern Gruppenaktivitäten mit, muß dazu erst gedrängt werden.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

44. Das Kind ist leicht lenkbar, nimmt Impulse von anderen rasch auf.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

45. Das Kind macht bei Auseinandersetzungen mit anderen Kindern eigene Lösungsvorschläge.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

46. Das Kind geht auf dem Spielplatz oder beim Turnen motorisch stark aus sich heraus.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

47. Das Kind vermeidet möglichst, andere Kinder anzufassen.

Stimmt
überhaupt
nicht

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Stimmt
völlig

Bitte kontrollieren Sie, ob Sie alle Einschätzungen nur jeweils einmal angekreuzt haben.

Danke

LEHRERFRAGENBogen

Bitte machen Sie bei den folgenden Verhaltensbeschreibungen ein Zeichen in jene Spalte, die das Verhalten des Kindes in den letzten beiden Monaten am besten beschreibt.

Bitte machen Sie nur ein Zeichen pro Zeile und beantworten Sie bitte alle Fragen! Wenn Sie Zweifel haben, wählen Sie bitte die Antwort, die dem Verhalten am nächsten kommt.

Verhalten in der Klasse

Nie Selten manch- oft sehr
mal oft

sehr zappelig

Verläßt seinen Platz und läuft in der Klasse umher

Summt oder macht andere Geräusche wenn es ruhig sein sollte.

Leicht erregbar, impulsiv

Stimmungen wechseln rasch und drastisch

Wutausbrüche

Stört andere Kinder

Übermäßig ernst oder bedrückt

Kommt durch Belastungen oder bei Schwierigkeiten ganz durcheinander

Zerstört eigene oder fremde Sachen, destruktiv

Übermäßig aktiv, unruhig

Ängstlich

Gruppenverhalten

Nie	Selten	Manch- mal	Oft	Sehr Oft
-----	--------	---------------	-----	-------------

Scheint bei anderen Kindern nicht beliebt zu sein

Kann sich gegenüber anderen Kindern nicht durchsetzen

Isoliert sich von anderen Kindern

Streitet viel mit anderen Kindern

Ärgert andere Kinder

Arbeitet nicht gut mit anderen Kindern zusammen, unkooperativ

Verhalten gegenüber dem Lehrer

Scheu

Reagiert auf Kritik betroffen

Will unaufhörlich vom Lehrer beachtet werden

Läßt sich nichts sagen

Frech, vorlaut

Seinen Wünschen soll sofort nachgekommen werden

Streitet Fehler ab oder schiebt die Schuld auf andere Kinder

Übermäßig darauf bedacht zu gefallen

Arbeitsverhalten

Arbeitet unorganisiert und schlampig

Gibt rasch auf, wenn etwas nicht gelingt oder mühsam ist

Kann nur kurze Zeit aufmerksam bei einer Sache bleiben

Bringt leicht Dinge durcheinander, verwirrt

Nie	Selten	Manch- mal	Oft	Sehr oft
-----	--------	---------------	-----	-------------

Träumt				
--------	--	--	--	--

Nimmt sich zu viel vor, nicht mit sich zufrieden				
--	--	--	--	--

Pedantisch, übertrieben gewissenhaft				
--------------------------------------	--	--	--	--

Anderes Verhalten

Zucken oder Tics im Gesicht oder am Körper				
--	--	--	--	--

In neuen Situationen furchtsam oder ängstlich				
---	--	--	--	--

Hat Tränen in den Augen, wenn es zur Schule kommt, oder weigert sich, das Schulgebäude zu betreten				
--	--	--	--	--

Lügt				
------	--	--	--	--

Stiehlt				
---------	--	--	--	--

Schwänzt die Schule				
---------------------	--	--	--	--

Bitte auf Vollständigkeit überprüfen - Vielen Dank

Kommentar: Wenn Sie zum Fragebogen oder Thema einen Kommentar (auch Kritik) geben möchten, benutzen Sie bitte die Rückseite.

Lehrerfragebogen:

Varimax rotated factor matrix after rotation with Kaiser normalization

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
L 1	.80	-.07	.26
L 2	.79	-.01	.25
L 3	.73	.01	.23
L 4	.85	.04	.04
L 5	.75	.22	.09
L 6	.78	.04	.05
L 7	.79	-.07	.19
L 8	-.05	.71	-.03
L 9	.19	.57	.40
L10	.63	.07	.09
L11	.86	-.04	.19
L12	-.05	.79	.07
L13	.40	.33	.21
L14	-.02	.63	.22
L15	.07	.69	.05
L16	.72	-.01	.07
L17	.70	-.09	.06
L18	.37	.38	.24
L19	-.16	.66	.01
L20	.12	.54	.06
L21	.51	.19	.15
L22	.61	.12	.16
L23	.67	-.17	.14
L24	.62	.10	.15
L25	.56	-.01	.22
L26	.44	.07	.08
L27	.38	.10	.60
L28	.40	.23	.66
L29	.44	.15	.75
L30	.19	.34	.62
L31	.06	.47	.36
L32	.27	.32	.11
L33	-.09	.34	-.30
L34	.23	.24	.10
L35	-.06	.74	.13
L36	.04	.32	.01
L37	.37	.01	.17
L38	.25	.03	.03
L39	.05	.01	.06

Erzieherfragebogen:

Varimax rotated factor matrix after rotation with Kaiser normalization

	FAKTOR 1	FAKTOR 2	FAKTOR 3
V 1	-.61	.07	-.14
V 2	-.49	.48	-.06
V 3	.30	-.41	-.26
V 4	-.27	-.56	.18
V 5	-.54	.10	-.15
V 6	.63	-.13	.09
V 7	-.00	.79	-.00
V 8	.30	.00	.74
V 9	-.35	.70	-.08
V10	-.05	.07	-.00
V11	-.50	.43	-.05
V12	-.01	.86	.09
V13	-.01	-.09	.20
V14	.51	.09	.22
V15	-.73	.06	-.20
V16	-.69	-.35	.01
V17	.18	-.01	.66
V18	-.60	-.27	.13
V19	.51	-.01	.50
V20	.12	.28	.41
V21	.56	-.04	.55
V22	.13	.69	.11
V23	.63	-.11	-.08
V24	.19	.53	-.29
V25	.43	.01	.59
V26	-.46	.56	-.11
V27	-.34	-.68	.11
V28	.04	.12	-.59
V29	.52	.23	.20
V30	.00	.74	.02
V31	-.41	.34	-.03
V32	.07	-.53	.02
V33	.71	-.00	.30
V34	.12	.86	.02
V35	.39	.06	.54
V36	-.29	.21	.17
V37	.63	-.22	.19
V38	-.04	.83	-.06
V39	-.07	-.39	.31
V40	-.51	-.43	-.10
V41	.46	-.41	.05
V42	.06	.14	-.68
V43	.62	.21	-.03
V44	-.11	-.47	.18
V45	-.67	-.26	-.06
V46	-.41	.32	-.01
V47	.29	-.17	-.17

LEBENS LAUF

16.02.1948	geboren in Mülheim/Ruhr
Vater, Mutter	Günter und Anneliese Baumgartner, Kaufmann und Hausfrau
März 1954 - Juli 1957	Besuch der Grundschule Mülheim/Ruhr
Juli 1957 - Juli 1958	Grundschule Hammelburg/Ufr.
Juli 1958 - Juli 1960	Oberrealschule Hammelburg/Ufr.
Juli 1960 - Nov. 1962	Gymnasium Weiden/Opf.
Nov. 1962 - Juli 1967	Gymnasium Hohenschwangau
Juli 1967	Abitur
Okt. 1967 - März 1969	Bundeswehr, Gebirgsjäger Füssen
Mai 1969	Beginn des Studiums für das Lehramt an Volksschulen bei den Professoren Dr. Zöpfl, Dr. Lückert, Dr. Dietrich, Pädagogische Hochschule München
3 Semester	wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Kunsterziehung bei Professor Dr. Dau- cher, Türentätigkeit
Febr. 1972	Absolvierung der 1. Lehramtsprüfung
März 1972 - Nov. 1972	Tätigkeit als Lehramtsanwärter an der Grundschule Kempten/St. Mang
Nov. 1972	Beginn des Studiums für das Lehramt an Sonderschulen, Schwerpunkt Sprachbehin- dertenpädagogik bei den Professoren Dr. Braun, Dr. Kotten-Sederqvist, Erziehungswissen- schaftliche Fakultät der Universität München
	Beginn des Studiums der Psychologie, der Phonetik und sprachlichen Kommunikation bei den Professoren Dr. Müller, Dr. Tillmann, Dr. Butollo, Universität München
Juli 1974	Absolvierung der fachwissenschaftlichen Prüfung zum Taubstummenlehrer, Schwer- punkt Sprachbehindertenpädagogik
Sept. 1974	Anstellung an der Erziehungswissenschaft- lichen Fakultät der Universität München, Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik als Verwalter der Dienstgeschäfte eines wissenschaftlichen Assistenten
März 1975	Absolvierung der Diplom-Vorprüfung für Psychologen an der Universität München
April 1976	Heirat
Juni 1977	Beendigung des Psychologie-Studiums und Absolvierung der Diplomprüfung für Psychologen
ab Juni 1977	Fortbildung zum klinischen Psychologen, Schwerpunkt Verhaltenstherapie und Ge- sprächspsychotherapie, freier Mitarbeiter am Institut für Integrierte Therapie München

